



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

SEDE IXMIQUILPAN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LA EXPERIENCIA DOCENTE COMO CONSTRUCTO DE LA  
TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LAS EDUCADORAS DE  
PREESCOLAR INDIGENA

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA: JIMENEZ REYNA ROSA ISELA

DIRECTOR DE TESIS: ANICETO ISLAS AQUIAHUATL

IXMIQUILPAN, HGO. MARZO DEL 2020.



## AGRADECIMIENTOS

A mi familia:

Hijos, esposo, padres, hermanos y a mis sobrinos.

En especial a mi madre quien siempre me motiva e impulsa a seguir adelante siendo el mayor ejemplo de perseverancia y amor.



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN		
APARTADO METODOLÓGICO		
		13
1	Los primeros acercamientos a la investigación educativa durante el Programa de maestría	13
2	El origen del interés acerca de la experiencia docente	17
3	Controlar la información	19
4	La sistematización del dato, de lo empírico a lo teórico	23
CAPÍTULO 1		
LA LENGUA INDÍGENA, OTRO CAPITAL CULTURAL		
1.1	La lengua indígena transmisión cultural de la familia hñähñü	30
1.2	Las educadoras de preescolar indígena como sujeto cultural del Valle del Mezquital	39
1.3	Hablar hñähñü, entre la condición y la exigencia en la práctica educativa	44
1.4	La lengua hñähñü como parte de la experiencia y sus incidencias	50
CAPÍTULO 2		
LA TRAYECTORIA ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE		
2.1	La educación básica, lugar donde se encuentran los primeros modelos docentes	61
2.2	Los profesores de primaria, entre la intolerancia y el incentivo	68
2.3	Del amor a la pedagogía	72
2.4	La formación inicial, un proceso de formación entre profesores y mentores	76

2.5	Proceso de aprendizaje en la formación inicial, conocimientos básicos y necesarios	80
2.6	Saber más para trabajar mejor: La formación continua y permanente y su aplicación en la práctica docente	87

### CAPÍTULO 3

#### LA EXPERIENCIA DOCENTE QUE SE ADQUIERE EN LA PRÁCTICA SE CONVIERTE EN HABILIDAD

3.1	Las dificultades de una docente novel	94
3.2	Aplicando lo aprendido	100
3.3	Ser educadora indígena, un camino por recorrer.	107
3.4	Momentos coyunturales en la construcción de la experiencia docente de las educadoras indígenas	109
3.5	La definición de las prácticas docentes de las educadoras indígenas. La planificación vista como sinónimo de experiencia docente.	114
3.6	El reflejo del imaginario de las educadoras	123

### CONCLUSIONES

### REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

### ANEXOS

4.1	Transcripciones	139
4.2	Sábanas	140
4.3	Líneas del tiempo	141
4.4	Matriz categorial	142
4.5	Fases categoriales	142
4.6	Planificaciones	143
4.7	Cuadro de objetivos	144

## INTRODUCCIÓN

El presente informe de investigación se refiere a la experiencia docente como un constructo social que realizan las educadoras indígenas a lo largo de su trayectoria profesional y su relación con el medio incluyendo sujetos y materiales. Considerando que las educadoras indígenas, al igual que las demás personas, poseen representaciones e imaginarios que forman parte de su identidad y que determina sus formas de pensar y hacer constituyendo así su experiencia docente.

El propósito fundamental de la investigación realizada es dar a conocer lo no documentado de la experiencia docente, profundizar en la indagación del tema, identificar los procesos mediante los cuales las educadoras la construyen, así como, reconocer el trabajo que han realizado mediante esta experiencia.

Ejercer el papel de investigador es parte de un interés académico que se fomentó en el programa de maestría, por lo que tomar en cuenta y aplicar ese profesionalismo permitió reconocer las capacidades del estudiante creando un perfil profesional más maduro y responsable, ya que para incidir en la personalidad creencias y acciones de los otros implica hacerlo con responsabilidad y seriedad con un sentido crítico que sólo se logra cuando se amplía el capital cultural.

En el ámbito profesional el interés se centra en aumentar la experiencia, al obtener conocimientos que permita ingresar a otros ámbitos educativos o niveles, de manera que contar con la formación de la Universidad se convierta en una posibilidad segura de ascender.

Por otra parte esta investigación permite aportar elementos que dan a conocer los procesos de las educadoras indígenas, sujetos de los que se ha abordado en el sentido cultural y antropológico pero en su carácter epistemológico las producciones son pocas, la cultura étnica no radica en el folklor y la idiosincrasia, en su función de profesionistas son creativas, proponen e innovan, aprenden, transmiten y participan activamente de la vida cotidiana. Fijar la mirada en la categoría de la experiencia docente de las educadoras indígenas puede ser la

punta de lanza para próximas investigaciones que se plantearán en las conclusiones.

Identificar tales procesos de construcción requirió de una investigación de tipo cualitativa en la cual se realizó un trabajo de interpretación de las vivencias y experiencias de 3 educadoras indígenas que compartieron a través de entrevistas.

Se trata de relatos de vida en los cuales describen sucesos particulares que conforman el dato empírico para este trabajo de investigación, se va desarrollando mediante una narrativa<sup>1</sup> que alterna la información de las educadoras, tratando de dar una secuencia lógica de la trayectoria de vida de las mismas. Esta singularidad del tipo de investigación alude a reconocer las subjetividades de las personas, en este caso los informantes.

Para ello se usó el método biográfico narrativo, ya que, da la oportunidad de conocer la historicidad de los sujetos, posibilita saber por qué realizan de determinada manera su práctica docente y en general permite identificar los procesos internos de los mismos. Del mismo modo se realizó la interpretación de los datos obtenidos, acompañada del análisis y de un sustento teórico de autores especializados y reconocidos en el tema.

El trabajo tiene una estructura con base en las categorías temáticas que se obtuvieron de las recurrencias encontradas en las entrevistas realizadas. Se inicia cronológicamente con la formación primaria y la construcción de la identidad cultural, siendo que, las educadoras además de pertenecer al sub nivel de preescolar indígena son originarias de comunidades hñäñhü, por lo que se ve reflejada en la vida cotidiana y en su práctica docente, siendo elementos determinantes, junto con su formación académica, para la construcción de su experiencia docente

---

<sup>1</sup> Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que –mediante un proceso reflexivo– se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, Domingo, 1998, p.14-15)

Este informe consta de 5 apartados incluyendo la presente introducción que da un breve pero conciso recorrido de los capítulos y subtítulos que lo componen; en lo que respecta al apartado metodológico describe la metodología que se utilizó para la investigación, los objetivos, la estrategia y el proceso que se siguió para el análisis de los datos empíricos, se explica también la orientación, el propósito y la estrategia que permitió desarrollar el tema.

Los capítulos se desarrollan considerando los subtemas que explican según los datos de las educadoras informantes, se ha tratado de dar una secuencia cronológica, aunque en ciertos momentos debido a la categoría resulta necesario combinar las etapas o edades con la temática que se aborda.

En el capítulo denominado “La lengua indígena, otro capital cultural” se desarrollan ambas categorías temáticas, la cultura porque mediante la socialización primaria los sujetos son educados en valores, hábitos, costumbres, etc. Aquí la cultura es vista como un constructo social conformando un habitus que se incorpora y adhiere a la personalidad de cada sujeto permitiendo construir una identidad.

Sin embargo, la identidad cultural de las educadoras se encuentra en una paradoja en especial el aprendizaje de la lengua indígena ya que la consideran una exigencia del nivel y la normativa. A pesar de ello comentan el deseo propio de aprender a leer y escribir hñähñü como una forma de superación profesional. De tal manera que su cultura la conciben como otro capital cultural habiendo modificado su imaginario ante la utilidad y eficacia de ser hablante, junto con el reconocimiento que a las que son acreedoras por parte de sus propias compañeras, de sus superiores y de los padres de familia, empero la realidad en el aula es más compleja por la condición de responder a distintos intereses.

El capítulo denominado “La trayectoria escolar aporta elementos para la construcción de la experiencia docente” la categoría principal es la formación académica, vista como el hecho de constitución y apropiación de saberes necesarios para la práctica docente. Aquí inicia el recorrido por la vida de las

educadoras informantes en la cual se retoman anécdotas desde su educación básica con la finalidad de identificar a las personas, sus acciones o experiencias que vivieron y que marcaron una pauta en este proceso de aprendizaje.

En él se describe parte de su educación básica en donde observan los primeros modelos de hacer docencia, con experiencias buenas y otras no tanto que van perfilando los significados con respecto a esta, y ya pasando a otro nivel educativo se observa que las experiencias son cada vez mejores y se destaca la didáctica de sus profesores pasando a un segundo término lo emocional. Lo mismo ocurre en su formación inicial al reconocer los conocimientos que adquirió para su desempeño profesional y que fueron la base para la construcción de su experiencia docente.

Por último, en este apartado, se menciona la formación continua, las circunstancias que las motivaron y la manera en que fortalecieron su experiencia docente.

El capítulo final se llama “La experiencia docente que se adquiere en la práctica se convierte en habilidad” que menciona que la experiencia docente es la construcción a través del tiempo y los espacios de interacción y se construye en relación con los otros adquiriendo conocimientos, habilidades, valores, entre otros.

Consta de siete subtítulos los cuales hacen referencia a la inserción de las educadoras informantes a la docencia y las particularidades a las que se enfrentaron ya que al nivel al que accedieron en primera instancia no correspondía a su perfil académico. Después se narra cómo en esos primeros años ponen de manifiesto los conocimientos de su formación inicial, que al ser a fin a la docencia son una herramienta adecuada para su labor en el aula y su personalidad para el trato con las personas y padres de familia con sus alumnos.

Un subtítulo se refiere a la manera en como las educadoras informantes se convirtieron en educadoras indígenas cada una en la etapa histórica que le correspondió, aspecto que se considera importante por el nivel educativo al que se suscribió la investigación, así como el territorio geográfico en el que se efectuó

Otro subtítulo de suma importancia son los momentos coyunturales, en su caso rupturas, que significaron y significan un hecho primordial en la construcción de su experiencia, ya que la habilidad de ajustarse y movilizar sus conocimientos les lleva a la construcción de mayores conocimientos.

Se alude entonces a las representaciones que tienen las educadoras acerca de la planificación como sinónimo de experiencia y el imaginario de la personalidad y función de las mismas, aspecto que marcó una pauta del deber ser en sus primeras incursiones a la docencia, dos de ellas reproduciendo los modelos conocidos, es decir, enseñaban como les enseñaron.

Otro aspecto que interviene es el ámbito social, es decir, las interacciones con padres de familia, en los cuales hacen valer su estatus de poder, en el marco de lo instituido y lo instituyente, el último en la búsqueda del reconocimiento de su labor.

El apartado de las conclusiones se reportan hallazgos encontrados en relación a las categorías que guiaron la investigación, los constructos teóricos que se obtuvieron al final de esta y se exponen aquellos elementos que no se alcanzaron a desarrollar definiendo posibilidades de futuras acciones o investigaciones en el ámbito de la educación preescolar indígena como es la profesionalización de las educadoras indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional y su incidencia en la práctica docente, la posibilidad de investigar las nuevas reformas a la Educación Normal y al nuevo perfil de Educación Intercultural Bilingüe, definitivamente hay mucho por hacer, perspectivas que no se tomaron en cuenta o que pasaron de largo en esa inexperiencia como investigador educativo.

Se mencionan las consideraciones y reflexiones acerca del documento en general y las expectativas a futuro que se tienen con este, así mismo como las expectativas personales en la investigación realizada.

Como apartado número seis se encuentran las referencias que se usaron para fundamentar todo el proceso, los autores, títulos de libros, artículos de revistas

electrónicas, etc. de los que se obtuvo el dato teórico para sustentar la presente investigación principalmente sociólogos y algunos filósofos que con sus planteamientos ayudaron a la construcción de la tesis.

**La tesis que se sostiene es:**

**Las educadoras de preescolar indígena han adquirido a lo largo del tiempo conocimientos en su cultura y en su formación académica, los primeros se refieren al ideal de cómo ser educadora y los segundos son parámetros de acción que se consolidan en la práctica docente, llegando a formar parte de la institucionalización, aspecto que, predomina su práctica y su discurso. Siendo las pequeñas crisis generadas al enfrentarse a un nuevo contexto escolar o de aula las que exigen una necesidad de acción y movilización de saberes que origina una constante en la construcción de su experiencia docente.**

## **APARTADO METODOLÓGICO**

Todo proceso de investigación deriva del interés de un tema en particular, muchas veces las ideas que se tienen sobre éste son equivocadas y se dan por hecho, de manera que los supuestos o prejuicios nublan toda razón lógica, sobre todo cuando se tiene un nivel de implicación por mínimo que sea y esta se da por el contacto, por la participación, por interés o como en el caso particular por pertenecer al ámbito.

La experiencia docente como tema no es la excepción ésta ha sido considerada comúnmente como una cuestión anecdótica, pasando por diferentes preceptos hasta ser considerada como parte de la identidad del docente. Pero identificar cómo la construyen las educadoras indígenas se convirtió en el objeto de estudio para posteriormente desarrollar la metodología de investigación que en el presente apartado se dará a conocer, siendo las preguntas de investigación el hilo conductor que permitió desarrollarla y realizar el análisis de los datos y la narrativa para el informe final.

Documentarse en el tema, profundizar en lo que significa y la manera en cómo se construye la experiencia docente permitió la transición de ideas y mayor conocimiento del mismo, conformando el corpus teórico, para el proceso interpretativo.

### **1.- Los primeros acercamientos a la investigación durante el programa de maestría**

La investigación que se realizó tuvo como propósito demostrar lo desconocido, hacer público temas relacionados con la subjetividad de los docentes y generar conocimiento acerca del tema, por lo que se llevó a cabo con base en la vida de los sujetos de investigación y de situaciones educativas reales como son las prácticas docentes de manera que recuperando sus voces, y a partir de la interpretación del dato empírico, realizar un análisis y concluir con el informe de investigación, situación que, a decir resulta compleja en el estricto sentido epistemológico.

Para tal fin se eligió el Método Biográfico Narrativo, ya que en el estudio de los fenómenos sociales como la educación ayuda a obtener información que oriente al conocimiento de los sujetos de sus significados y significaciones, de sus interacciones, subjetivaciones, creencias, valores y procesos de aprendizaje, de la manera cómo interpreta la realidad y sus relaciones en ella, por lo que por su estrecha relación que tiene con el propósito del objeto de estudio, los sujetos, se toma como estrategia metodológica para que conduzca a construcción de la experiencia docente de las educadoras de preescolar indígena. “A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan los acontecimientos como las valoraciones que tiene dicha persona de su propia existencia” (Guber, 1996, p. 57).

Lo que se habla no siempre es lo que se piensa, los sujetos pocas veces son libros abiertos, las complejidades de su vida y su personalidad pueden llegar a crear un hermetismo que requiere de estrategias que permitan conocer el trasfondo de sus palabras, acciones y pensamiento, por ello más que el psicoanálisis se usó en esta investigación el Método Biográfico.

Puesto que “sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro. A través de esta metodología se puede mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que desde su perspectiva han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como hacen” (Bolívar, Domingo, 2006, p. 6).

Al ser la experiencia un proceso constante, continuo e inacabado que parte de la niñez del sujeto y la experiencia docente un constructo en el que interviene la historicidad del sujeto así como su formación académica, la narrativa de la vida de los sujetos aporta elementos subjetivos que no muchos se atreven a decir o a reconocer en sí mismos.

Para llegar a esta concepción de la construcción de la experiencia se realizó la revisión de autores que conformaron el marco teórico, sustento para la interpretación y análisis de los datos. Se indagó acerca de la experiencia docente

y sus antecedentes lo que permitió saber que era vista como una remembranza histórica, como la acumulación de conocimientos y/o acontecimientos y es a partir de autores como Dewey (1938), cuando se comienza a mirar como constructo social, Contreras Domingo (2013) menciona que deriva y a la vez incide de la relación con los otros (docente –alumno), por su parte Dubet (1998) la define como un constructo socio cognitivo mediante la relación entre el sujeto y los demás, pero que también es la búsqueda de la individualidad.

Al igual que Heller (1967), reconoce que las personas son sujetos sociales en busca de la emancipación de su pensamiento, se construye por medio de las estructuras que modifica en relación del momento histórico y por las condiciones sociales en que vive, por lo tanto ven a la construcción de la experiencia con base en la práctica.

Con todo esto se dice que la experiencia docente es una construcción cognitiva interna, de habilidades en los que interviene la formación académica, la práctica docente, las relaciones escolares en cierta medida la trayectoria de vida mediante un proceso interactivo. Es el resultado de un proceso interno como externo, de la conjugación de lo que el sujeto sabe, aprende y las relaciones que establece en el contexto educativo y escolar, cada uno de los elementos se interrelacionan y son parte de una totalidad, la totalidad de un individuo que participa de una realidad social.

Por otro lado, para conocer más acerca del tema y saber qué se había investigado y qué se estaba haciendo en el momento histórico actual en investigación educativa, así como, conocer los teóricos más recurrentes en el tema; se revisaron textos de autores especializados en el ámbito de la investigación educativa consultando documentos entre los que se encuentran los Estados del Conocimiento Volumen 2: Acciones, Actores y Prácticas Educativas de la década de los 90.

Al revisarlos se pudo comprobar “que la investigación educativa de educación preescolar indígena es también menor” (COMIE, 1992-2002) ya que el grueso de las investigaciones acerca de la experiencia docente se da en el nivel superior en las Universidades, así que éste fue uno de los principales motivos de la elección.

En los Estados del Conocimiento de la primer década del 2000 (que igualmente se revisaron) recupera las investigaciones que estudian al maestro como sujeto en el ámbito escolar, haciendo hincapié en sus prácticas docentes” (COMIE, 2002-2011), la experiencia docente se percibe en una perspectiva denominada saberes docentes (Sañudo, Ponce, Vergara. 2011), que se construye durante la misma práctica en un proceso de reflexividad.

En esta década la Investigación Educativa sobre el nivel de preescolar es mayor, sin embargo, los trabajos relativos a Educación Preescolar Indígena analizan su historicidad y la interculturalidad, así como las representaciones sociales acerca de esta, abordan poco la práctica docente. Siendo que la educación indígena se había investigado poco en la cuestión pedagógica se procedió a elegir el tema con base en las educadoras de preescolar indígena, pretendiendo fuera la punta de lanza para futuras investigaciones sobre ella, fuera del folklor y el ámbito cultural propiamente dicho. También los textos del Programa de maestría dieron aportes importantes.

Todo este trabajo fue constante y exhaustivo de manera que posibilitara descifrar del dato empírico ya que el análisis resulta de un trabajo intelectual profundo puesto que “la interpretación es la inteligencia del doble sentido” (Ricoeur, 1999 p.11). Es decir, la mente humana está permeada de subjetividades, requiere de un trabajo intelectual superior para traducir los pensamientos del otro, Freud explica que la interpretación no es solo decir lo que un sujeto piensa o repetir lo que dice, por que inclusive el lenguaje es un simbolismo, por lo tanto la interpretación radica en identificar significados, es adentrarse en lo más recóndito del pensamiento y el subconsciente.

“Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad a los modos a como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje...Narrativas de agentes y narrativas del investigador, fenómenos métodos se funden, productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002, p. 2). Conocer al otro desde dentro, desde su origen para identificar por qué es así y qué le llevó a ello, recuperando los relatos de vida de las educadoras de preescolar indígena a través de entrevistas biográficas que se realizaron para así lograr hacer una reconstrucción historiográfica de la vida de las educadoras para así realizar un tratamiento de la información.

## **2.- El origen del interés acerca de la experiencia docente**

La elección del tema de la investigación, se encuentra en la Reforma Curricular del 2004 a Planes y Programas de Educación Básica, que da inicio en el nivel Preescolar, a partir de esta fase, el Programa de Educación Preescolar 2004 tiene un carácter abierto, siendo la educadora la encargada de proponer y organizar situaciones de aprendizaje a través de diferentes modalidades de trabajo que propone el Programa con la intención de favorecer en los alumnos el logro de competencias.

Todo ello, si bien no es nuevo, el anclaje hacia viejas prácticas dificultó aún más en las educadoras la transición del uso de un programa educativo a otro, propiciando que hicieran uso de la experiencia que ya poseían, originando prácticas docentes producto de la comodidad con tintes tradicionalistas<sup>2</sup> o rutinarios. Esto proviene que las educadoras (algunas) sólo poseían su formación inicial, o enseñaban como les enseñaron, siendo este un referente o modelo para sus prácticas y que se ha convertido en parte de su experiencia docente. El desarrollo del currículum formal y su relación con el currículum oculto porque “no saben lo que realmente están haciendo (Apple, 1987, 156), fue un motivo más.

---

<sup>2</sup> Denominamos tradicionalista a quienes usan mayormente métodos educativos conductuales y rutinario a quien no innova su práctica lo que difiere del nuevo rol del docente reflexivo.

Estas circunstancias llevaron a establecer un objetivo general bajo dos posturas: 1) los supuestos acerca del tema y 2) preguntas de investigación resultantes del corpus teórico optando por la segunda opción por lo que se plantearon interrogantes que constituyeron las preguntas de investigación que a su vez permitieron generar los objetivos específicos para identificar los elementos que integran y ayudan a explicar la experiencia docente como es la biografía del docente, la trayectoria académica, la formación y la práctica docente.

Pregunta general:

¿De qué manera las educadoras de preescolar indígena adquieren saberes que contribuyen a la construcción de su experiencia docente?

Preguntas de investigación:

1.- ¿Qué aspectos de la trayectoria de vida de las educadoras contribuyen a la construcción de su experiencia docente?

2.- ¿Cuál es la trayectoria académica y de formación de las educadoras de preescolar indígena?

3.- ¿Cuáles son los momentos en la práctica en los que las educadoras indígenas adquieren saberes para la construcción de su experiencia docente?

Cada una con su respectivo objetivo específico estaban apoyadas de autores que como ya se mencionó conformaron el corpus teórico, finalmente el cuadro de objetivos que se elaboró tiene estrecha relación con los capítulos del presente informe encontrándose de manera específica cada uno pero con estrecha relación uno con otro, el primero da paso al segundo y este apoya y da secuencia a lo dicho anteriormente. Cabe mencionar que el mismo informe es una narrativa que describe y explica mediante una secuencia la vida de las educadoras exaltando aquellas situaciones y personas donde y con quien construyen su experiencia docente.

Para ello fue importante conocer su trayectoria de vida y su trayectoria académica, su formación docente, su ingreso a la docencia, las relaciones académicas o laborales que establecieron, además de los momentos coyunturales en la práctica que promueve la construcción de nuevos conocimientos signo de experiencia, como se observa es un vasto material a interpretar, pero antes se tenía que sistematizar de alguna forma como se explica a continuación desde la recogida de información.

### **3.- Controlar la información**

Después de haber hecho las investigaciones bibliográficas pertinentes y elegido el tema a estudiar se prosiguió a concentrarse en las tutorías, en las cuales el tutor proporcionó orientaciones acertadas y eficaces, para la formulación del informe de investigación, así, junto con la línea de investigación se prosiguió a conformar la estrategia de la entrada al campo<sup>3</sup>, con ella se pudo acercarse a la realidad y a los sujetos de investigación para obtener la información de primera mano, de manera que se procedió a la elección de los informantes<sup>4</sup>.

El informante es parte activa de un proceso social que lo determina pero al que, a su vez contribuye activamente; y sus puntualizaciones revelan esta participación abierta y contradictoria donde los disensos entre informantes y entre lo que se dice y se hace no son definiciones cerradas sino en proceso, desempeñando un papel productivo de lo real cuya lógica hay que desentrañar (Guber, 2004, p. 80), de ahí la importancia de los criterios de selección de éstos.

Para la investigación se pensó en entrevistar a educadoras del nivel preescolar indígena de la región del Valle del Mezquital con perfil de preescolar<sup>5</sup>, primero, porque la maestría se titula Campo Practica Educativa por lo que el ámbito en el

---

<sup>3</sup> El campo es el medio en el que se encuentra la materia prima de la investigación, donde se encuentra el dato y la información necesaria, llámese acontecimientos históricos, contextuales, del pensamiento de los sujetos, de los procesos y documentos gráficos, etc., (Guber, 2004).

<sup>4</sup> Todo aquel que proporciona alguna información al investigador (Guber, 2004, p. 78).

<sup>5</sup> El criterio prevaleciente consiste en identificar la pertenencia social del informante al interior de su sistema social. Esta identificación está mediatizada por el vínculo que el investigador mantiene con los informantes; desde aquí el investigador puede aspirar al mayor conocimiento de una unidad social... la relación entre el investigador e informantes es la instancia misma del conocimiento (Guber, 2004, p. 82).

que se desarrolla es la educación, la unidad de análisis se acota al sub nivel de preescolar indígena considerando los municipios de Cardonal y Chilcuautila pues es el contexto donde labora la autora de la investigación y donde se podría obtener información real y concisa por la cercanía afectiva que se tiene con los sujetos de investigación.

Los aspectos que se pensaron para su selección es que fueran educadoras con diferente antigüedad en el servicio, con prestigio de ser buenas docentes (tener prácticas exitosas según palabras de sus superiores y sus compañeras, es decir, gozan de un prestigio docente), accesibles y con disponibilidad de tiempo y para compartir su vida, que fueran personas participativas, abiertas al diálogo y con facilidad de palabra.

Se hicieron las diligencias pertinentes, buscar contactos haciendo la invitación a distintos sujetos anteponiendo una negociación acerca de los datos requeridos y su uso, cabe mencionar que la duda y el temor ante la evidencia fueron los principales obstáculos; de tal manera que se les explicó a las educadoras parte del propósito del programa de maestría y se especificó que era una investigación estrictamente educativa

Las tres educadoras que aceptaron participar tienen una formación inicial a fin a la docencia y laboran en el nivel de preescolar indígena, son originarias de la región y una de sus características es que son hablantes de lengua hñähñü. Entre ellas se encuentra una educadora con perfil académico de Promotor Bilingüe con más de 30 años de servicio, una Licenciada en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional y una Licenciada en Educación Preescolar de formación normalista, las dos últimas de la misma edad y la misma antigüedad en el servicio así el mismo tiempo de pertenecer al sub nivel de preescolar indígena.

El común denominador entre las tres es que pertenecen a la región del Valle del Mezquital, nacidas en la cultura hñähñü por lo que son descendientes directas, originarias de comunidades del municipio de Ixmiquilpan en el Estado de Hidalgo y poseer habilidades lingüísticas en la lengua indígena.

Posteriormente se diseñó la entrada al campo y versó sobre las sugerencias que proponen los textos de Roxana Guber, Antonio Bolívar, así como Taylor y Bogdan (1992), resultado útiles para obtener información sobre de la experiencia docente, los cuales plantean que el investigador se involucre socialmente con el o los informantes, tomando en cuenta estrategias no invasivas conociendo el entorno e interactuando y así conocer cuestiones más evidentes y a partir de ahí establecer la estrategia adecuada que ayude a obtener el dato, permita establecer interrogantes de acuerdo a problemas específicos, redefinir intereses y contactar otros participantes que le ayuden a recabar o le proporcionen información.

Por su parte Bolívar menciona que se debe crear un clima de diálogo de manera interactiva estableciendo una especie de empatía con los sujetos de manera que al estar en confianza se sientan libres de compartir su historia, ya que como se mencionó la construcción de la experiencia es un proceso dinámico, social y parte identitaria del sujeto. El método biográfico es eso, el ejercicio narrativo del trayecto de vida de una persona, “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2002, p. 4).

Para tal efecto se realizaron entrevistas biográficas por medio del relato de vida, en este caso el relato, supone conocer la vida de alguien de un momento, periodo o circunstancia específica condicionada por parte del investigador. Pujadas (2000) lo describe como el registro literal de las entrevistas, como técnica, permite conocer datos desde etapas tempranas del desarrollo de los informantes, posibilita una mejor ilustración de los resultados con información exacta salida del propio informante, es la vía para conocer su historia, sus creencias, ideas etc. “Estudiamos la biografía de una persona por el relato de esa misma vida” (Bolívar, 2002, p. 15).

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la

complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas (Bolívar, Domingo, 2006, p. 4).

Entre las herramientas que se utilizaron, se encuentra el formato de entrevista que orientó la idea principal a la cual se daría énfasis y en caso sesgo retomar el rumbo de la entrevista, también para tener claro los momentos anecdóticos que se querían subrayar como era su formación primaria, su formación inicial y sus inicios en el servicio docente, siendo estos aspectos parte importante de las preguntas de investigación cuyo principal objetivo sería conocer la manera en que construyeron su experiencia docente las educadoras entrevistadas.

Entre las herramientas utilizadas se encuentra el formato observación elaborado con pautas de los textos de la línea de investigación y apuntes del propio investigador con la idea de tener un dato sobresaliente que se percibiera y no se mencionara. Se realizaron 2 observaciones a cada educadora en sus respectivas aulas durante la jornada escolar, igualmente se aplicaron 3 entrevistas a cada informante. Una entrevista consta de 50 preguntas las cuales hacen referencia a los datos generales, académicos, profesionales de formación y laborales.

La segunda entrevista tiene seis preguntas que algunas ideas acerca de ser docente y la tercera entrevista con apenas 4 indicadores que aludían al contexto de vida, es decir, la historia personal cronológicamente, a la socialización e interacción en distintos ámbitos y a los contextos en que se desenvuelve. En realidad las últimas 2 entrevistas no se llevaron a cabo fielmente sino que sirvieron de guía para encaminar la narrativa de las informantes.

Se hicieron grabaciones de audio de las entrevistas las cuales se transcribieron de forma fiel para posteriormente realizar las primeras hipótesis que respondieran a las preguntas de investigación y localizar puntos clave que prepararan o dilucidaran los temas a abordar en el análisis estas categorías se denominan generadoras. “Los aspectos que nos interesen en la entrevista biográfica dependerán del tema y de la finalidad de la investigación” (Bolívar, 2016, p. 18).

#### **4.- La sistematización del dato, de lo empírico a lo teórico**

El relato de vida de cada informante forma un cúmulo de información, el problema se encuentra en cómo analizarlo de forma coherente partiendo de unas categorías temáticas en unos ejes de coordenadas temporal o temático. Para el manejo del dato se realizó una relectura de las entrevistas y de los registros de observación para un nuevo análisis, en esta ocasión se identificaron acontecimientos, situaciones o momentos relevantes en la historia del sujeto, los llamados incidentes críticos.

Se suelen llamar incidentes críticos, y su interés proviene, porque permiten: (a) delimitar fases críticas o momentos en que se cuestionan determinados supuestos...igualmente importa la (b) aparición de personas críticas, (c) aspectos sociales y (d) sucesos profesionales e institucionales (Bolívar, 1998, p.19). Además de esos incidentes se identificaron recurrencias en su narrativa.

Así mismo de manera que se pudiera descubrir ciertas circunstancias específicas en el ámbito espacio temporal que fueron determinantes en la construcción de la experiencia docente y la práctica de las educadoras se procedió a organizar la información en cuadros, biogramas y líneas del tiempo, estas últimas se realizaron de dos formas, una con dos aspectos a identificar: las circunstancias personales y las que mediante la interacción con otros las educadoras adquirieron aprendizajes, la segunda es igualmente cronológica pero poniendo énfasis en el momento exacto en el que las educadoras informantes ingresaron al nivel indígena con la finalidad de identificar la antigüedad de sus prácticas en este nivel.

Se realizaron sábanas con las transcripciones de las entrevistas, en ellas se especificaban partes de los relatos en los que destacan las recurrencias, esta estrategias, fue la de mayor importancia y apoyo para la obtención de las categorías temáticas. Se realizó con ello una matriz categorial donde se agruparon y acotaron los datos

Todo esto permitió así proponer, descubrir y establecer las categorías temáticas que guiaron la interpretación y análisis del dato empírico, de alguna

manera, descubrir las categorías implicó ser cuidadosos y verificar que explicaran el objetivo, que fueran adecuadas, que se complementaran y en cierto momento fuesen interdependientes con el objeto de estudio (Woods, 1993). “El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta” (Woods, 1993, p. 139).

Así se determinaron según lo encontrado en el dato empírico tres elementos importantes que permiten la construcción de la experiencia de las educadoras de preescolar indígena y es la formación primaria en la que se da énfasis a la lengua indígena, la formación académica exaltando la formación inicial y la práctica docente donde los primeros años son esenciales, es decir, no podemos explicar el proceso de la experiencia docente sin tomar en cuenta la formación inicial en especial cuando se estudia para ser educadora y qué decir de la práctica docente; la teoría es una cosa pero la práctica es la forma común de aprendizaje, de manera que se aprende a hacer haciendo, entonces, en la práctica se aprende a ser maestro.

Obtenidas las categorías finas permitieron construir la narrativa para interpretar el dato empírico. “La interpretación de los datos es dependiente del tratamiento que se haya hecho de ellos...exige formular explícitamente y de modo sistemático las hipótesis presentes en la interpretación” (Bolívar, 1998, p 20).

El trabajo intelectual que se desarrolló para la interpretación y análisis se realizó mediante una triangulación entre el dato empírico, la interpretación y la argumentación. Las sugerencias y propuestas para este ejercicio por parte del director de tesis durante las tutorías fueron fundamentales así como para la elaboración del informe final, ya que toda investigación y uso del método científico conlleva un informe<sup>6</sup> de resultados y el método biográfico narrativo no es la excepción.

---

<sup>6</sup> “La investigación biográfico-narrativa da lugar a un informe que es- a su vez- una particular forma de relato...da lugar a una buena historia narrativa, este es siempre una recreación de la narración del/os informante/s” (Bolívar, 1998, p 20).

El producto final de la investigación que se realizó es precisamente el presente informe siendo una “interpretación hermenéutica se donde cada parte adquiere un significado en función del todo” (Bolívar, 2002, p. 10). Se investigó cómo se da la construcción de la experiencia docente, los elementos de su biografía que contribuyen y los elementos culturales que intervienen, el papel de la formación académica y los saberes que ayudan, así como las circunstancias de la práctica docente que han influido en las educadoras para hacerse maestras.

El informe consta de la reconstrucción de la vida de las educadoras a través de sus relatos de manera que se estructure la narrativa que dirija paso a paso el proceso de aprendizaje a lo largo de sus vivencias. “El modelo de “ciclos de vida” proporciona un marco para comprender el proceso de desarrollo (individual y profesional)” (Domingo, Bolívar, 1996, p.20). Cabe mencionar que tanto el aprendizaje y la construcción de la experiencia docente no es algo acabado ni estático y cada persona posee su propio ciclo de desarrollo.

Sin embargo, en el presente informe dada la diversidad de los sujetos informantes se realizó una descripción de su proceso de desarrollo personal y profesional intenta respetar el ciclo evolutivo natural, empero, el entramado va de acuerdo a los sucesos que describen el relato de las educadoras ya que dos de ellas que coinciden en edad cronológica y en el aspecto temporal de su trayectoria académica y profesional de modo paralelo, para ello la línea de tiempo comparativa fue la herramienta más socorrida para la estructuración y desarrollo de la narrativa, de manera que permitió hacerla a la par entre la historia de las tres educadoras e identificar las coincidencias en sus relatos.

Esa misma línea del tiempo llevó a distinguir la diferencia entre edades y antigüedad en el servicio de cada educadora y los procesos que llevaron a cabo para la construcción de su experiencia que no precisamente significa a mayor edad y antigüedad mayor experiencia, sin embargo, la paradoja está latente porque ambos aspectos están cargados de significados que se reflejan en el quehacer cotidiano en el aula.

Los capítulos que constituyen la tesis dan cuenta de los resultados obtenidos, del uso del método biográfico narrativo, los primeros se apreciarán a lo largo del desarrollo mediante el dato empírico retomado ya por las categorías que los componen éste es usado como argumento mismo que se da su interpretación, el segundo fue descrito y se observa en la narrativa misma del desarrollo de cada capítulo y se generaliza, como ya se dijo, en el trayecto biográfico que se construyó.

## CAPÍTULO 1

### LA LENGUA INDÍGENA, OTRO CAPITAL CULTURAL

Los sujetos están inmersos en el contexto, son parte de una sociedad y de un medio ambiente, participan con ellos y en ellos, crean nuevas experiencias y por lo tanto conocimientos. De la sociedad obtiene elementos que aportan a la construcción de su identidad como persona, es decir la construcción de sí y posteriormente incorporará pensamientos, valores y acciones para participar en los distintos ámbitos de la vida social, incluyendo la cultura étnica en este caso.

El conocimiento se adquiere a partir de los primeros años de vida del sujeto, la familia<sup>7</sup> es uno de los primeros ámbitos en los que el niño aprende apropiándose del lenguaje, las normas, los valores, los hábitos y rasgos culturales, entre otras cosas que determinan su identidad, el aprendizaje que obtenga depende también del estímulo que se le brinde directa o indirectamente sin omitir la influencia del contexto en que se encuentre.

La familia es el núcleo social cuya influencia en el desarrollo y la construcción de la identidad del niño es determinante, la cultura, es donde encuentra las primeras identificaciones<sup>8</sup>, se refiere a todo lo que define a un grupo y al sujeto, se adquiere por ser miembro de este grupo, aprendiéndola en la vida social, en la cotidianidad y en la interacción misma (Giménez, G. 1996). Es decir, es lo innato, adherido a nuestra persona y nos constituye como parte de y se encuentra en este ámbito la cultura social y la cultura étnica.

---

<sup>7</sup> La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez...comporta algo más que un aprendizaje puramente significativos (Berger y Luckmann, 2001, p. 166-167).

<sup>8</sup> La identidad se aplica en sentido propio a los sujetos individuales dotados de conciencia y psicología propia, pero sólo por analogía a las identidades colectivas (Giménez, 2010, p.3).

Las identificaciones son las que nos llevan a considerarnos como parte de un grupo y nos hace formar parte de algo, hace pensar en el yo y el nosotros, lo que soy y lo me hizo ser así, en este caso la familia, “mi familia” y la cultura<sup>9</sup>.

El lenguaje es una de las primeras enseñanzas en cualquier sociedad o cultura, a través de este, el sujeto se comunica, interactúa, transmite y aprende, es variado y refleja quienes somos, a qué contexto pertenecemos y lo que sabemos. Con todo esto el lenguaje es una herramienta de comunicación y aprendizaje.

En esa diversidad se encuentran las lenguas indígenas que son parte de los pueblos originarios del país<sup>10</sup>, en el contexto de la sociedad líquida percibimos cómo las lenguas indígenas no permanecen exclusivamente en su contexto debido a la movilidad que significa la liquidez, han emigrado junto con las personas que las hablan, pero son menos perceptibles en los lugares urbanos por el hecho que predomina el español y la jerga coloquial.

La liquidez se percibe en las propias comunidades indígenas, debido al proceso de aculturación se han ido diluyendo ciertas características, de manera que pertenecer a una comunidad o grupo indígena no es garantía de que una lengua indígena sea lengua materna, ya que estas han pasado a segundo plano aprendiéndose a la par o después del español en la vida social o en la escuela por medio del nivel de educación indígena.

El escenario de las políticas económicas y educativas a lo largo de 3 décadas marcan el inicio de la narrativa de este informe de investigación, es aquí donde se comienza a tejer el entramado espacio - temporal y biográfico de los sujetos de

---

<sup>9</sup> Los rasgos identitarios de un grupo étnico, se encuentran en sus propios procesos y estilos de vida, en su cosmovisión que caracteriza su pensamiento, simbolismo y sus concepciones. La cultura es cambiante y heterogénea, sin embargo se considera que en la etnicidad prevalece esa cosmovisión única y diferente, ya que se ha construido y desarrollado a través de cientos de años, es decir el factor tiempo legitima (Giménez, 2010).

<sup>10</sup> ARTÍCULO 2. Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación (LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, 2003, p. 1).

investigación de las circunstancias y elementos que les permite construir su experiencia docente, siendo a la vez prueba tangente del proceso metodológico que se explicó en las líneas anteriores.

Corría el año de 1984, México buscaba la estabilización económica después de una severa crisis, Miguel de la Madrid entonces presidente de la república y simpatizante de la corriente neoliberalista, la globalización<sup>11</sup>, el libre comercio, la apertura y la privatización, estableció una nueva orientación de desarrollo económico con miras en el mercado, paradigma que ha perdurado por más de 30 años y que incidió en el ámbito político y cultural, en la educación “surgen nuevas subjetividades: alumnos competentes, profesores competitivos y flexibles y directores líderes desplazando la idea del bien social” (Pineda, 2013, p. 54) constituyendo a sujetos más individualistas, incluyendo a los profesores, ya que, la Reforma Educativa de 1984 incluye a los programas de formación en las Escuelas Normales.

Mientras esto ocurría se registraba el nacimiento de dos educadoras que contribuyeron a la investigación que se informa, Mago y María. Ambas nacidas en el municipio de Ixmiquilpan, Hgo. en comunidades periféricas a la cabecera municipal, hijas de familia nuclear y extendida respectivamente quienes desde su contacto con el lenguaje lo hicieron con la lengua hñähñü pero que aprendieron en su infancia después del español y al paso del tiempo, en su etapa profesional, comprendieron el beneficio de poseer una segunda lengua.

Por otro lado se encuentra Renata, educadora cuya trayectoria laboral comienza en esta etapa cuando tenía 20 años de edad, originaria de Ixmiquilpan Hgo., de una comunidad que se aleja más del centro del municipio, hija de una mujer viuda de una familia extensa consistente en varios hijos, con carencias económicas severas en un medio ambiente hostil pero benévolo por brindar la materia prima que permitió crear el medio del sustento económico de la familia, el ixtle derivado

---

<sup>11</sup> La globalización es un proceso en el que el mundo entero se fue estructurando en un solo sistema, es importante como expresión de una dinámica de destrucción de todo lo que no es económico, Touraine (como se citó en Pineda, 2013, p. 50).

de la lechuguilla, planta endémica de México y propia de la región. Renata y sus hermanos aprendieron a hablar e interactuaron en lengua hñähñü desde su temprana infancia.

Durante las entrevistas que se realizaron a cada educadora, se mira la importancia que otorga cada una a la característica de ser hablante de hñähñü, esto se debe a la relación que ha tenido con la lengua y las bondades que ha recibido, la constante en las tres es que ven en la lengua indígena una fortaleza para su práctica docente, aunque en realidad es una fortaleza para sí mismas por el reconocimiento que reciben por ello, además de ser un elemento que acentúa su sentido de pertenencia e identidad cultural. Aspectos que se exponen a continuación.

### **1.1 La lengua indígena transmisión cultural de la familia hñähñü**

En el imaginario de las educadoras indígenas que no son hablantes de hñähñü consideran que hablar una lengua indígena, es en el mayor de los casos, una fortaleza para la práctica docente, lo mismo consideran las hablantes, no obstante no todas las de este sector le daban o le dan la importancia que en la actualidad se le atribuye debido a la aculturación, en algunos casos cobró importancia hasta el momento de ingresar al servicio docente.

Para contextualizar la narrativa, las educadoras, sujetos de investigación, tienen formación a fin a la docencia y laboran en preescolar indígena, pertenecen a la cultura hñähñü y son descendientes directos, por lo que su formación primaria se desarrolló en este contexto, Renata tuvo como lengua materna el hñähñü, mientras que para Mago y María es su segunda lengua después del español; las circunstancias de cómo ellas aprendieron la segunda lengua fueron particulares para cada una, ya que las habilidades que poseen de la lengua indígena las han fortalecido en su juventud y edad adulta.

La infancia de ambas fue marcada por situaciones ajenas a ellas, para Mago las carencias económicas por un lado y por el otro al igual que María, la carencia afectiva de sus padres. Las educadoras recuerdan algunas experiencias de esta ausencia con nostalgia y con cierto sentimentalismo, cambiarían el bienestar que les procuraron por una caricia suya y su compañía. Cuando aprendieron a sobrellevar esas ausencias su vida se basaba en la cotidianidad y acoplarse a ello era lo conveniente.

Con más edad, Mago se hacía consciente del aprendizaje del hñähñü, aunque se le complicaba un poco trataba de esforzarse más por necesidad que por decisión personal.

*Mi mamá desde pequeña me enseñó, porque pues realmente lo aprendí porque me gusta también, luego yo veía como mi papá, mi mamá se comunicaba... Y siempre mi mamá me decía:*

- *aprende hija porque te va hacer falta en la vida.*
- *Yo le decía: ¿para qué voy a aprender hñähñü? A mí no me va hacer falta nada y si es cierto, como dice mi mamá.*
- *Si tú no lo aprendiste fue porque no quisiste.*

*Y pues si es cierto, fue un error mío que no lo quise aprender porque mi mamá sí me estaba diciendo, como aprender las palabras, hacer diálogos y todo (JI-MH2018, p. 40).*

Debido a la aleación cultural de los pueblos originarios y los hispano hablantes y la incursión del español como lengua oficial y de uso común, las personas de los pueblos originarios gradualmente consideran importante aprender o transmitir la lengua originaria ya que no la necesitaban para comunicarse, debido a que en cualquier contexto, inclusive en su hogar, se comunican en español. De ahí la afirmación de Mago de que a ella “No le faltaba nada”, es decir aprender hñähñü no era una necesidad, empero, estaba muy alejada de la realidad ya que en cierto momento se enfrentó a un problema que le hizo recapitular y valorar el aprendizaje y uso de su lengua.

*En casa llegaba una señora y me hablaba en hñähñü y yo decía: ¿cómo le voy a contestar? entonces fue como así aprendí para yo poder tener un diálogo con esa señora y cada que llegaba la hablaba en hñähñü, le tenía*

*que decir todo en hñähñü, cuando iba a visitarla le tenía qué decir todo en hñähñü, por que la señora no te habla nada en español, entonces es como yo aprendí a hablar hñähñü (JI-MH2018, p. 40).*

“Lengua aquí significa, entonces, algo distinto a la capacidad de hablar o a la capacidad común para expresarse verbalmente. Designa la estructura particular del sistema lingüístico particular” (Ricoeur, 1995, p.16) a este sistema le designa código<sup>12</sup>, por lo tanto, se requiere poseer el mismo lenguaje (código lingüístico) para comprender lo que dice el otro.

La socialización primaria cumplía su función en la familia de las educadoras aunque no en el sentido estricto, pues los adultos de las familias seguían conservando el hñähñü como medio de comunicación, mientras que en las nuevas generaciones se les favorecía de forma indistinta y había pasado a segundo plano ya no como lengua materna.

El niño adquiere elementos de la cultura en la que se encuentra inmerso y de la cual aprenderá el lenguaje a través de la socialización, éste le permitirá aprender el sistema lingüístico, comprenderá también el propósito y efectividad del mismo al obtener lo que desea cuando es entendido, por ello, el estímulo que recibió la profesora directamente de sus padres fue de gran importancia para el aprendizaje de la lengua<sup>13</sup> cumpliendo así su función la socialización primaria en la cual se da la trasmisión cultural de las generaciones adultas a las más jóvenes de un modo empírico.

Aprender a hablar requiere de un gran esfuerzo...los niños al encontrarse en proceso de desarrollo absorben mejor lo que se les enseña y aprenden según la etapa de desarrollo en que se encuentren. Cambourne (como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2005) En situaciones de desarrollo “normales” se requiere de ciertas condiciones para aprender a hablar como la inmersión, demostración, expectativa, responsabilidad, aproximación, uso, retroalimentación

---

<sup>12</sup> Un código es sistemático y obligatorio para una comunidad de hablantes (Ricoeur, 1995, p.17).

<sup>13</sup> Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (Berger y Luckman, 2001, p. 166).

Aprendieron por el contacto e interacción con la cultura hñähñü, posteriormente, en el ámbito profesional para Mago esta característica de ser hablante de hñähñü le significó algo importante, a tal grado de identificarse con los niños de la comunidad donde se desempeñaba como docente de educación primaria, ya que se miraba como parte de, se sentía en su ambiente cultural.

*Lo que allá me gustó es que los niños te hablan hñähñü y cosa que a mí me gusta hablar en hñähñü...entonces he visto que la escuela es bilingüe los niños tienen que hablar hñähñü y sí hablaban, hasta me sorprendió que los niños te leían cuentos en hñähñü. Y pues la verdad sí me siento orgullosa de esa escuela, por que digo: he llegado a una escuela donde, pues los niños si te hablan hñähñü (JI-MH2018, p. 40).*

La diversidad que hay en los distintos lugares nos lleva a comprender que no hay personas únicas, sino que existen diferentes que son semejantes a la vez con características culturales parecidas que derivan de esa pluralidad étnica que existe en el país, por lo que las identidades construidas llevan a las personas a identificarse <sup>14</sup> con los demás según ciertos elementos como es el caso de la lengua hñähñü.

En contraste con esta afirmación, al ingresar al nivel de preescolar indígena a la educadora se le percibía hablar poco el hñähñü, incluso, se agobiaba cuando alguien le solicitaba que le enseñara, esta actitud la modificó al ingresar a trabajar a la comunidad de San Andrés Daboxtha, en el Municipio de Cardonal, Hgo., donde sus compañeras educadoras hablan hñähñü cotidianamente, lo que favoreció que adquiriera mayor confianza y se expresara con mayor frecuencia y fluidez, lo que quiere decir que en un lapso de 4 años no había sentido esa identidad cultural.

Esta relación en su nueva zona escolar no sólo favoreció en la profesora Mago que concibiera el lenguaje como un “plus” a su profesión, sino también reforzar la identidad profesional y el reconocimiento de sus pares, cuestión que no había logrado consolidar en la zona en la que había trabajado durante los 4 años atrás

---

<sup>14</sup> Su importancia en el mundo actual está ligada al pluralismo y la diversidad reinantes; reconocer quién es uno permite construir proyectos junto a otros (Navarro, 2014, p. 159).

en preescolar indígena y esto es porque los grupos<sup>15</sup> poseen ciertos códigos de aceptación y de pertenencia, cuando los integrantes poseen los mismos códigos o la interacción es distinta adaptarse implica apropiarse de ellos para la integración.

Esa manera, de mirar a la lengua indígena como parte de la experiencia considerando ésta como mayor conocimiento otorga a su poseedor un estatus, sin embargo, cuando se percibe como la causa de un estado emocional poco agradable en la infancia, la persona llega a renegar de él, como sucedió a María.

María también creció en cuna indígena, pero su rechazo a la lengua fue una manifestación de rebeldía, resultado de no contar con la presencia de sus padres por cuestiones de trabajo en las que la lengua hñähñü era protagonista, esto a su vez la llevó a tener enfrentamientos con la autoridad de su padre, experiencias que formaron en ella un carácter fuerte y una conducta rebelde que le ocasionó problemas pero también le forjó una personalidad con temple.

El aprendizaje del hñähñü, al igual que Mago, se dio en su niñez en el seno familiar de la cultura indígena, por socialización e interacción con las personas que lo hablan, lo que le facilitó su entendimiento sin causar el mismo impacto que Mago, es decir, manifestó poco interés en él. Y es que el aprendizaje del ser humano está lleno de experiencias, unas agradables<sup>16</sup> y otras no tanto; del tipo de cada una de ellas dependerán los aprendizajes que se obtengan, de ahí la importancia de los estímulos que se reciban.

Fue hasta la edad adulta, como educadora indígena que miró la necesidad de aprender la lengua hñähñü, así mismo por exigencia en el trabajo fue necesario aprenderla convirtiéndose en un beneficio, por lo que, es en el ámbito laboral

---

<sup>15</sup> Un grupo es un conjunto de personas que entran en interrelación entre sí, pero además, y fundamentalmente, el grupo es una sociabilidad establecida sobre un trasfondo de indiferenciación o de sincretismo, en el cual los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un mismo transitivismo permanente (Bleger, 1996, p. 70).

<sup>16</sup> “una experiencia es anti educativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias...entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro” (Dewey, 2010, p.72).

donde le otorga mayor importancia como herramienta didáctica, más que como medio de interacción.

*En primera, al principio no le veía como interés hasta ya estar aquí en la práctica, que ahorita nos exijan ha nacido de eso, pero antes lo veía como exigencia por parte de mi trabajo, hoy que recibí el curso, hoy que entendí la importancia, ahora es de manera personal lo que me interesa seguir aprendiendo (JI-ML2018, p. 1).*

Ser hablante de hñähñü es parte de las características que requiere el nivel de preescolar indígena<sup>17</sup> desde sus inicios, además manifiesta la importancia del respeto y la promoción de la lengua indígena en sus propios contextos aludiendo a la diversidad, por lo que en su discurso los superiores lo manifiestan como una exigencia del nivel, por lo que la controversia no se hace esperar al percibir que esta no se cumple con las educadoras de nuevo ingreso.

Lo instituido, en este caso, se da a partir de los parámetros que establece la educación indígena para sus educadoras y se percibe desde el curso de inducción que se les imparte con la intención de dar a conocer el marco histórico y legal del nivel. La institución<sup>18</sup> como se sabe propone y establece pautas o normas que llevan al logro de ciertos objetivos planteados, lo instituyente de la consigna se legitima al momento de comprometerse y estudiar para aprender la lengua hñähñü como fue el caso de las dos educadoras mencionadas.

Por lo que se considera que las normas son un conjunto de reglas que marcan la forma en que se espera se actúe y en el ámbito educativo se hace acatar por la

---

<sup>17</sup> Desde el proyecto castellanizador de preescolar, la DGEI concibió la importancia de los primeros años de vida por ser esencial en la formación de niñas y niños; en consecuencia, ofreció el servicio de educación preescolar en la modalidad escolarizada, que tenía como propósito reforzar el desarrollo bio-psíquico del niño al consolidar su lengua y su cultura, además de la preparación para su ingreso a la educación primaria. (Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa. SEP. 2010)

<sup>18</sup> Las instituciones por el hecho de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente (Berger y Luckmann. 1993, p.76).

intercesión de los superiores que incisivamente exigen las condiciones y características en sus educadoras.

El apego a esta norma, puede ser también, por el hecho que se observa que la lengua indígena hace destacar a las educadoras por sobre el común y es mérito de reconocimiento entre las compañeras y en su contexto laboral, porque aunque las comunidades se han urbanizado sigue prevaleciendo la identidad étnica por lo que los habitantes valoran que una educadora, sobre todo joven, hable hñähñü, de ahí el interés en la lengua por parte de la educadora.

De modo que cuando las educadoras perciben el reconocimiento al que son merecedoras por hablar hñähñü manifiestan agrado y exaltan su identidad cultural y cuando perciben que de alguna manera forma parte de su conocimiento y que les proporciona mayor experiencia y un estatus<sup>19</sup> laboral mayor lo dan a conocer con orgullo.

Ser hablantes de hñähñü significa poseer más elementos para su desempeño profesional y cumplen con la norma, a la vez que se convierte en una forma de poder, es decir saben que poseen otro capital cultural que las hace distintas de las demás, que las hace únicas o especiales, también porque al pertenecer a una institución se alinean con ciertas especificaciones y esto lo valoran sus superiores llámese Jefa de Sector o sub directora de nivel.

Cómo lo menciona Postic (1998) el estatus es la posición social que le proporciona un nivel y rol en el estrato social a una persona, otorga cierto reconocimiento por la jerarquía en la que se encuentre. El estatus lo legitiman los otros y posee movilidad en la medida de las interacciones y de los contextos en que se encuentra el sujeto; esto es, que las acciones y conductas están

---

<sup>19</sup> Postic Marcel (1998) afirma que el estatus es la posición social que le proporciona un nivel y rol en el estrato social a una persona, otorga cierto reconocimiento por la jerarquía en la que se encuentre. El estatus lo legitiman los otros y posee movilidad en la medida de las interacciones y de los contextos en que se encuentre el sujeto.

determinadas por las normas institucionales y depende del rol que se ejecute corresponde aplicarlas o acatarlas.

Siguiendo el relato, esas ausencias que marcaron la vida de las educadoras fueron desmotivadoras con respecto al aprendizaje del hñähñü, ya que para la mamá de María significó un medio para sobresalir en el ámbito laboral de manera internacional para ella era la causa de sus problemas y lo reflejaba con una conducta rebelde. No fue hasta edad adulta en que María valora los logros de su madre, *“Mi mamá fue una de las mujeres indígenas que representó a toda la república, o sea en ese momento yo no me sentía orgullosa de mi mamá, porque yo le reprochaba, hoy te puedo decir que sí estoy orgullosa”* (JI-ML2018, p. 38).

La experiencia es un elemento importante en el estatus de un individuo, ya que independientemente de su profesión o labor se les reconocerá como aquel que sobre sale de los demás, así que la experiencia y su reconocimiento le otorga un mayor status. En el caso de la mamá de la profesora María lo obtuvo debido a su función de mujer indígena promotora de la cultura, lo que le valió el apoyo y reconocimiento que hoy por hoy le hacen las personas que la conocen o conocen su historia, esa situación se convirtió en un elemento motivador para María en el aprendizaje de la lengua hñähñü.

Por su parte, Renata tiene como singularidad que su lengua materna es el hñähñü, a mediados de la década de 1960 (fecha aproximada de su nacimiento) la población indígena de los pueblos originarios en el Valle del Mezquital ocupaba un porcentaje alto, aunado a que su lugar de nacimiento es una comunidad retirada, su cultura se mantuvo intacta por largo tiempo de manera que el hñähñü era usado como principal medio de comunicación y así se transmitió a las nuevas generaciones. No fue sino hasta los 15 años de edad que se hizo bilingüe por contacto con el español desde su infancia en el preescolar.

En el contexto familiar de Renata la lengua materna fue el hñähñü, y sólo tiempo después aprendió el hñähñü. “El niño internaliza el mundo de sus padres

como el mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico” (Berger y Luckmann. 2002, p.178).

La socialización primaria no es algo que se quiera o no adquirir ya que es un elemento subjetivo e intrínseco en la persona, por tal motivo, se tiene poca o nula decisión sobre ella, a menos que se cuente con la edad suficiente o necesaria para decidir como el caso de las educadoras Mago y María que no consideraban una necesidad aprender hñähñü por lo que por elección no aprendieron a hablarlo.

La internalización de la cultura, la construcción de la identidad y de la experiencia comienza básicamente en el contexto familiar, las rutinas, creencias e ideas aportan la experiencia que serán la base de futuros aprendizajes e interacciones. La importancia de la socialización primaria la determinará cada sujeto según su uso, en el caso de las informantes resulta de gran ayuda la lengua indígena, que en un principio, consideraban de poca importancia su utilidad en la vida profesional, sin embargo con el tiempo se percataron que ésta les otorga otro capital cultural que la propia formación continua acrecienta o legitima en la medida que la obtienen.

Como ya se mencionó en la época de los años 60 el Sistema Educativo del país estaba centralizado por lo que los docentes salían de distintas partes de la República a atender escuelas y niños sin distinción de su cultura o lengua, de manera que la diversidad no era una situación que debía atenderse primordialmente. Los maestros llegaban de distintas partes del país con verdadera vocación pero repitiendo viejas prácticas conductistas, al querer educar a los pueblos originarios casi por la fuerza, pues el índice de analfabetismo era grande aún en esa época. Renata comenta “ *entonces el maestro de la primaria, no era de Educación Indígena, sino era del otro sistema, entonces igual nos hablaba español y yo no, la verdad yo no le entendía, porque mi mamá ella no habla español, nada, nos hablaba hñahñu*”(JI-RC2018, p. 2).

Por otra parte, la lengua indígena es parte del capital cultural de una persona y tiene valor para sí mismo según la condición en que la consideran Mago y María,

por su parte, Renata aunque no lo mencione literalmente, reconoce la utilidad que significó ser hablante de hñähñü y los beneficios que obtuvo con ello como acceder a una plaza docente cuando apenas poseía la escolaridad de secundaria, otra situación es que sí percibe como un capital cultural su lengua materna en ámbito laboral en especial cuando se relaciona con los padres de familia y personas de la comunidad.

Apenas cuando las personas logran de forma autónoma sobresalir en la vida aspiran a un estatus y a la movilidad social, cuando lo logran se muestran respetuosas de las normas, buscan cabida en los contextos y en los grupos, encajar es alinearse, esto quiere decir que la persona misma legitima sujeción.

Las personas al estar inmersas en la sociedad se encuentran sujetas a las distintas normas que se han establecido y que rigen el actuar de sus miembros, la familia subjetivamente construye modelos que adquieren y reproducen sus integrantes, de igual forma son la vía para que los individuos realicen construcciones sociales similares y se adhieran a su personalidad.

## **1.2 Las educadoras de preescolar indígena como sujetos culturales del Valle del Mezquital**

La acción de las personas, la relación con el medio y con los otros, la influencia del contexto, en general la socialización, se dan en el día a día en la acción del sujeto, este a su vez afecta lo modifica al igual que a los otros con quien se relaciona. En el hogar, con la familia existen normas objetivas y directas o suelen estar implícitas en los discursos de los adultos que algunas veces se vuelven “ley” para los hijos convirtiéndose en una forma de violencia simbólica al exigírseles o imponer repetir patrones como el caso de la formación o empleo.

Renata es de familia de educadoras y docentes, no había sido su elección ser educadora, ella de sobra sabía las condiciones económicas que prevalecían por eso se conformaba con lo que le ofrecían, después de terminar la secundaria

buscó trabajo en una maquiladora en otro Estado hasta que una de sus hermanas la “orientó” para formar parte del magisterio.

Un ejemplo de esos patrones se da en la elección o imposición de la carrera profesional que eligieron las educadoras entrevistadas.

*-Llega mi hermana y me dice*

*-¿sabes que hermana? hay una oportunidad que tú ingreses al magisterio.*

*-le digo ¿pero cómo? si yo nada más tengo la secundaria.*

*-Sí, dice, sí te aceptan, pero te tienes que ir a otro Estado, aquí en el Estado de Hidalgo no, me dijo.*

*- entonces ¿dónde?*

*-a Puebla. (JI-RC2018, p. 4).*

Su hermana al ser maestra contaba con experiencia en el proceso de ingreso a la docencia y le brindó la asesoría necesaria para su ingreso, cabe mencionar que el resto de sus hermanas también eran docentes por lo que la línea de consecución era la repetición de patrones, lo mismo ocurrió con su hermana menor y su hija quien también es educadora. En ese momento Renata apostó por lo seguro, ya que, sabía que poseer un trabajo fijo le daba seguridad económica.

“Probablemente es la inercia cultural la que, en términos de ideología escolar, todavía nos hace ver a la educación como una fuerza liberadora” (Bourdieu, 1986, p. 103). A través de las diferentes generaciones ha perdurado la creencia de los beneficios de la educación, el Estado como Institución ha promovido en gran medida esta ideología, las personas reproducen lo que han internalizado de la cultura.

Por eso muchos hijos de familia estudian la carrera de su padre, su madre o algún otro familiar como es el caso, la profesora ya tenía un referente en sus hermanas y aceptar sin condición ingresar a la docencia era continuar con esa profesión considerando tal vez que era un medio eficaz y comprobado de obtener movilidad, por lo que representaba un trabajo y un salario seguro, si las

condiciones de su acceso las cumplía debía aprovechar las características que poseía para su acceso

La familia va más allá de ser un modelo de reproducción, como ya se vio, posee y aplica el poder a través de la coerción o la motivación. El primero se observa en la historia de la profesora María, los adultos efectuaron dominación e imposición para que ella estudiara, y en el caso de Mago y Renata se da por la reproducción de patrones.

Renata, reconocía sus limitantes en cuanto a su trayectoria académica, sin embargo se aplicó durante su formación manifestando dedicación siendo el hñähñü un aspecto de gran importancia a lo largo de su vida profesional, de modo que ser hablante de hñähñü resultó ser una ventaja a futuro, ya que le abrió las puertas a la docencia, pues en ese tiempo era condición necesaria más que tener algún otro estudio<sup>20</sup>.

*Ya llegando a Huauchinango fuimos a la jefatura y nos dicen*

*-¿de dónde son ustedes?*

*- somos de Ixmiquilpan*

*-ah ¿y ustedes saben hablar hñähñü?*

*-sí, todos sabíamos hablar hñähñü.*

*-ah, pues para eso ustedes deben hacer una solicitud donde especifiquen que quieren ser maestros...Entonces ya hicimos a mano, todos estábamos ahí haciendo a mano y ya dejamos la solicitud y ya nos dijeron:*

*- ¿saben qué? vienen en 15 días y les vamos a hacer primero el examen en hñähñü y así pasó.*

*- al mes ya nos citaron y ahora nos dijeron:*

*- si pasaron con 8, porque la escritura pues no saben, sí lo hablan pero ya en la escritura no. (JI-RC2018, p. 5)*

---

<sup>20</sup> Dos dependencias importantes con relación a la educación indígena: la DGEI y el INI; ambas, trataron de eliminar el analfabetismo en estas zonas, recibiendo para ello fuerte apoyo, ya que la preocupación primordial del gobierno era acabar con este problema. (Bello, J. 2009, p.8).

En ese periodo la formación inicial docente para educación indígena era específica pues en aquella época en el sexenio de López Portillo se puso en marcha un programa educativo derivado de la política educativa llamada “Educación Para Todos” continuada posteriormente por Miguel de la Madrid, en ella se favorecía el método bilingüe bicultural en el medio indígena que incluyó al nivel de preescolar (Bello, 2009). Por lo que para la educadora, hablar hñahñü, le valió obtener una plaza docente.

El aprendizaje del español como segunda lengua lo miró como una fortaleza, lo aprendió sin coerción y lo hizo también por la política educativa que permeaba en la época de su infancia. No es casualidad ni necesario tener habilidades especiales o sobresalientes para ser bilingüe pues el sujeto llega al mundo dotado de cualidades innatas y con la predisposición al aprendizaje el cual se da socialmente de manera natural (Hermoso, 2014). Es por eso que Renata aprendió a hablar español como aprendió a hablar hñahñü siendo la interacción el principal medio, ya que, “la identidad es posible cuando los sujetos comparten un territorio, ideas, creencias y una forma de vida” (Limón y García. 1992, p. 100).

Al igual que Renata, María tuvo un trabajo previo a la docencia, aunque no es normalista, ser Licenciada en Intervención Educativa le permitió pertenecer al sistema educativo por estudiar algo alusivo a la docencia y su incursión se originó por dos situaciones: uno, por su perfil pero no para ejercer como tal sino como educadora de educación inicial y dos como consecuencia ser hablante de hñahñü que fue prácticamente por añadidura.

Fue en el 2012, después de haberse desempeñado como docente frente a grupo en el nivel de primaria general accede a la base por medio del examen de oposición.

*Cuando yo presento el examen de oposición en primer momento iba para primaria, pero ya ahí me dicen, no, por el perfil que tienes te vas para educación...para Preescolar Indígena, por el perfil de Educación Inicial, y pues yo presento el examen (JI-ML2018, p.25).*

En el Concurso Nacional de Plazas, que cada año en su convocatoria establecía lineamientos para el examen de oposición, en las Bases Nacionales y Bases estatales dentro del Anexo Técnico de cada Estado y de cada nivel destaca el “perfil específico, de acuerdo a la plaza a concursar” (SEP, 2011)<sup>21</sup> en el concurso 2010-2011, periodo en el que participó la profesora, los lineamientos del examen para obtener la plaza como Docente de Educación Preescolar Indígena aceptó a la LIE, en tanto que en Primaria General únicamente consideraba el perfil de Licenciado en Educación Primaria. Primaria Indígena no ofertaba ninguna plaza en esa modalidad, por lo que aceptar y atender a estas condiciones no pudieron ser una decisión personal, con la ventaja que podía seguir ayudando a niños con necesidades educativas especiales.

Finalmente, ingresar poseía una de las características principales que exige el nivel, la lengua indígena, por lo que se deduce que no puso mayor objeción, sólo habría que ponerlo en práctica en el aula.

Con Mago, su inserción al nivel indígena también fue a principios de la década del 2010, de la misma forma, ingresa por medio del examen de oposición, viendo en la educación indígena una buena oportunidad para pertenecer al sistema ya que poseía dos características principales: ser Licenciada en Educación Preescolar y ser hablante hñähñü.

*Fui a ver lo de examen de oposición y todo. Pues fue la segunda vez que presenté el examen, realice toda la actividad lo que se hacía y fui una de las ultimas en salir, y ya regresé a casa y todo y pues me preguntó que si había ido a hacer mi examen me dijo mi mamá y sí solo hay que esperar los resultados... ya cuando vi dije ¡sí quedé! Y me sentí feliz, dije sí logre lo que yo quería, sí pasé mi examen ¡por fin! (JI-MH2018, p. 30).*

Tampoco hubo plazas para concursar, ella aspiraba el nivel de Preescolar General pero sólo en Preescolar indígena, sin embargo aceptaban el perfil de Licenciatura en Educación Preescolar y dominio del idioma hñähñü, por lo que

---

<sup>21</sup> Secretaría de Educación Pública, Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, 2011-2012

aprovechó la oportunidad e hizo uso de la característica de la lengua. Coincidentemente la apertura a la postulación de plazas se da por la cantidad de jubilaciones que se dieron ese año poniendo a disposición para concurso esas claves que dejaban.

Estas características que se requieren para ser una educadora indígena se encuentran explícitas en diversos documentos oficiales como en la “Ley General del Servicio Profesional Docente” (2013) así como, en documentos de organismos internacionales como la UNESCO, que estipulan el respeto y fomento de las lenguas indígenas máxime en su contexto como pueblos originarios<sup>22</sup>. Así que la identidad cultural de Mago se favoreció y afianzó al formar parte de un nivel apto para su cultura.

Los procesos y trayectos que realizó cada una las condujo al obtener una profesión, las formas en que accedieron a ser docentes de preescolar indígena fue particular en todas ellas se observa la intervención de la familia y la cultura en especial de la lengua hñähñü, ya sea como vía o como medio.

### **1.3 Hablar hñähñü, entre la condición y la exigencia en la práctica educativa**

Se ha visto cómo se pone en tensión la práctica de la lengua hñähñü, cómo permite a acceder a ámbitos limitados para muchos, a nuevos niveles profesionales, también se ha señalado cómo es que se le da la importancia que posee actualmente en la educación preescolar indígena a través de los organismos que exaltan el respeto a la interculturalidad.

Las educadoras poseen conocimientos, habilidades y destrezas que han construido a lo largo del tiempo a través de su trayectoria que les posibilita atender un grupo de alumnos y se identifican como experiencia, la manifestación y su acrecentamiento se encuentra en función de la práctica docente en un proceso dialéctico en reciprocidad con los otros.

---

<sup>22</sup> UNESCO, OCDE, CDI, entre otros.

Los conocimientos propiamente dichos conforman un capital, dicho de otra manera, es una propiedad, que pertenece al individuo y está incorporado de manera que es parte de sí (Bourdieu, 1989), se construyen a partir de los saberes que poseía, se conjugan e incrementa permitiéndole actuar en consecuencia, se traduce en una forma de poder adquisitivo ya que una vez apropiado de él es base para nuevos aprendizajes.

Los conocimientos se derivan de procesos estructurales y se legitiman mediante los títulos o certificados estudiantiles, por su parte los saberes empíricos son concebidos como los adquiridos en la cotidianidad de la vida social, que se desprenden de la cultura y son legitimados por las personas de mayor edad. Por lo tanto, entre mayor capital cultural mayores posibilidades de interacción oral, dominio, práctica y posición. Para muchas educadoras que sí poseen alguna de las habilidades del lenguaje hacen uso de ellas por exigencia que por convicción.

Y es que la coerción es la constante de las autoridades oficiales (subsecretarios de nivel, jefaturas o supervisores) quienes exigen un perfil que ellas tampoco cubren, sin embargo el poder que se les confiere lo usan para evidenciar y exigir a las educadoras que cumplan con la regla. En sus inicios como educadora indígena María buscó encajar atendiendo a las características establecidas pero también lo percibió como un modo de superación personal, en este caso de formación continua.

Si se definiera a María se diría que es una persona comprometida y perseverante a la vez que es respetuosa de las reglas aunque se autodefinen como rebelde, dice cuestionar todo pero también se ajusta a las condiciones que establezca la regla, pues su sentido de pertenencia le lleva a ser parte de algo a ser incluida como tal por la experiencia de segregación que tuvo en su niñez, por lo que ante el reconocimiento que tienen las educadoras indígenas hablantes María percibe a la lengua hñähñü como un incremento a sus conocimientos, es decir, se sabe con mayores posibilidades en la práctica docente.

*Eh, en primera al principio no le veía como interés hasta ya estar aquí en la práctica, que ahorita nos exijan, ha nacido de eso, pero antes lo veía como*

*exigencia por parte de mi trabajo, hoy que recibí el curso, hoy que entendí la importancia, ahora es de manera personal lo que me interesa seguir aprendiendo. De hecho pienso regresar otra vez a mi curso, he estado en varios cursos de hñähñü, entonces si me invitan a un curso yo siempre asisto por interés; ya no profesional sino personal (JI-ML2018, p. 1).*

Y es que “la identidad grupal tiene dos niveles en todos los grupos: uno es el de aquella identidad que está dada por un trabajo en común y que llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo...otra es una identidad grupal sincrética, que está dada sobre una socialización y reside en su pertenencia al grupo” (Bleger, 1996, p. 80).

La identidad laboral se refleja en los comentarios de la educadora, ya que, el reconocimiento e importancia de sus acciones le produjeron satisfacción, de ahí que asume que es por superación personal así como de identidad el aprendizaje de la lengua hñähñü. Aunado a su sentido de compromiso y perseverancia accede a las oportunidades que se brinda para favorecer su formación permanente.

*“Estuve yendo a un curso de casi un año, entonces tuve la habilidad como para poder escribir, pero no para poder pronunciar bien las palabras, esa es mi gran debilidad en ese sentido” (JI-ML2018, p. 1).*

María reconoce como una carencia su falta de dominio de la expresión oral en lengua hñähñü, considerando que los nuevos conocimientos que adquiera le permitirá fortalecer su práctica docente en lengua indígena. Cabe mencionar que su práctica docente se ve más enriquecida en los aspectos de lectura-escritura y pensamiento matemático, por las condiciones y exigencias propias de la comunidad donde labora.

En cuanto al uso y enseñanza de la lengua hñähñü la realiza gráficamente y en menor cantidad la oral. Este no es un caso particular ni exclusivo de María, ya que se ha observado de manera personal que en algunas preescolares indígenas de la región del Valle del Mezquital, el hñähñü se usa mayormente para dar

indicaciones básicas lo que hace del lenguaje que sea seccionado y por lo tanto carece de congruencia y continuidad.

Realmente su uso es para aprender los nombres de las partes del cuerpo, los números, colores, días de la semana, animales, entre otros; mientras que la escritura se usa para acondicionar los espacios con un ambiente alfabetizador; con todo esto se percibe una disyuntiva entre lo que se dice y se hace con respecto al uso y enseñanza de la lengua indígena.

Considerando a Heller quien hace una reflexión personal enfatizando que aquello que aprende debe aplicarlo en su accionar diario, a su vez, debe ser perceptible y reconoce que sin esas capacidades adquiridas sería difícil intervenir de mejor manera (Heller, 1967).

María lo plantea casi de la misma manera, al reconocer que al tener mayor conocimiento le permite la posibilidad de incidir en otros ámbitos, proponer con mayores argumentos e innovar, empero como ya se vio la realidad dista de lo expresado ya que su aprendizaje de las habilidades lingüísticas del hñähñü pueden quedar soslayadas por cubrir las necesidades o exigencias que plantean los padres de familia y no es decir que no haya aprendido algo sino que como personas sociales cada quien se adapta a las condiciones del medio, finalmente en algún lugar y momento se hace evidente y acrecienta con la práctica.

La formación, vinculada al desarrollo profesional, es un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)... en la segunda fase, el objetivo recurrente es encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales (Imbernon, 2000, p. 40-41).

Comprender la forma, el tiempo y la importancia que se le imprime a la lengua indígena en el quehacer docente como parte de la experiencia docente permite saber qué tanto influye en la práctica y en el aprendizaje de los alumnos. María propone el rescate y fomento a la lengua indígena, debido a la importancia que le atribuye. En el análisis de lo expresado sería aventurado emitir un comentario del

deber ser o entre el decir y el hacer puesto que se convertiría en un juicio de valor toda vez que los acercamientos al contexto no fueron lo suficientemente amplias para realizarlo. Finalmente, como ya se mencionó, el presente informe se centra en la construcción de la experiencia docente para ello se consideran en especial los elementos del proceso.

Corresponder a las exigencias o adaptarse a las nuevas circunstancias de la práctica docente fue para María el parte aguas en sus saberes de la lengua hñähñü, pues comprendió la importancia de continuar aprendiéndola, pues aumenta su capital cultural, mejora y amplía los conocimientos que posee o para adquirir estrategias o formas para su fomento; de ahí la afirmación que le ha interesado en lo personal ya que reconoce su importancia y tiene un significado funcional en su práctica docente para fomentarla. Los buenos deseos con respecto al rescate, impartición y fomento de la lengua muchas veces sólo quedan en la folklorización ya que aplican estrategias propias o su uso es en actividades culturales.

Para Mago fortalecer sus habilidades en hñähñü resultó algo similar a lo que pasó María, siendo que por la exigencia de sus superiores escolares se inscribió en un curso de lengua hñähñü en más de una ocasión, esta última para conseguir la certificación como hablante de lengua indígena parte del ICATHI, a pesar de que para su ingreso al nivel indígena realizó un examen de bilingüismo y obtuvo una constancia que la acredita con tales habilidades, la diferencia entre ambas constancias radica en que la certificación del ICATHI posee valor curricular además de proporcionarle la legitimación y acreditación como hablante de lengua indígena hñähñü.

*Fuimos a un curso, un curso donde nos inscribimos, formamos un grupo de compañeras y fuimos a un curso aquí al ICATHI por parte de nuestro trabajo porque nos dijo la maestra que teníamos que ir para que pudiéramos, realizar un buen trabajo, porque pues, realmente le puedo decir que sí sé hablar hñähñü, el detalle es que en escribir tengo cierta dificultad. Entonces para que yo pueda escribir tuve que ir a capacitarme a un curso y pues en ese curso nos enseñaron cómo escribir, cómo hacer un diálogo y todo...pero es algo bonito que uno tiene que aprender (JI-MH2018, p. 40).*

Sin duda es concedora de las bondades y beneficios de la formación, porque “formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros” (Ferri. 1990, p.68). La formación continua es condición para construir nuevas experiencias y ser capaces de responder ante las exigencias del día a día en la práctica y en la vida cotidiana.

Aunque no corresponda a la misma cuestión capacitar, certificar y formar, las tres actividades otorgan al sujeto mayores elementos para su desempeño e interacción en distintos ámbitos, obviamente en distintos grados lo importantes en este sentido es lo que le permiten las primeras dos al docente que sigue formándose de forma permanente o continua.

Para Mago fue algo significativo, pues su identidad cultural estaba ya acentuada y se vio fortalecida con esta acción así como cuando ingresó a una zona escolar en la cual la mayoría de su plantilla docente habla hñähñü como uso cotidiano, es decir, se identificó con ellas lo que la llevó a expresarse cada vez más en hñähñü y fortalecer su uso y comprensión, esa identificación motivó el uso de su lengua y la comunicación a través de ella.

La identidad grupal tiene dos niveles en todos los grupos: uno es el de aquella identidad que está dada por un trabajo en común y que llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo...otra es una identidad grupal sincrética, que está dada sobre una socialización y reside en su pertenencia al grupo (Bleger, 1996, p. 80).

Por todo esto poseer otra lengua ha sido motivo de reconocimiento y deseo de superación, acrecentar su capital apoya ambas situaciones y otorga nuevas posibilidades en la práctica cuestión que se revisará a continuación, pues en el propósito de identificar de qué manera han construido su experiencia docente las educadoras indígenas involucra conocer su práctica docente pues es ahí mediante la reflexión y el proceso dialectico que la involucra como se percibe esta construcción.

#### **1.4 La lengua hñähñü como parte de la experiencia y sus incidencias**

La práctica docente objetiva la experiencia de las educadoras, se trata de las formas, los métodos y estrategias que realizan para fomentar el aprendizaje de sus alumnos por medio de la didáctica y el desarrollo de los contenidos del programa, depende en gran medida de su formación académica, de los referentes pedagógicos que guiarán su labor y su capacidad para sistematizar el trabajo en sus planificaciones, en otras palabras del desarrollo que hace del currículum.

Cada educadora tiene una particular forma de realizar su práctica docente, generalmente cuando ingresan a la docencia hacen uso de las formas en cómo les enseñaron y de lo que aprendieron en su formación inicial, como docentes noveles, en su mayoría, son comprometidas al cumplir con el Programa ya que según su simbolismo es la mejor forma de que sus alumnos aprendan.

Sin embargo con lo que respecta a la enseñanza de la lengua indígena hñähñü ésta se da a partir de los contenidos de las competencias del campo de Exploración y Conocimiento del Mundo, así como, el de Lenguaje y Comunicación y Desarrollo Personal y Social, algunas educadoras quisieran ver contenidos étnicos específicos, empero la diversidad a la que pertenece el sujeto hace un tanto difícil para quienes elaboran los Programas Educativos establecer o proponer tal cosa por lo que han hecho a los Programas de Preescolar de carácter abierto de manera que sea la educadora la que proponga ambientes de aprendizaje que lo favorezca.

El actual Plan de Estudios, 2011 propone atender a la diversidad y al considerar que este es un propósito fundamental del sistema educativo ofrece una educación pertinente e inclusiva.

En correspondencia a este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes la pluralidad social, lingüística y cultural como característica del país y del mundo en el que viven, y a fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y a practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. (SEP, 2011, p. 35).

La atención de la diversidad queda claro en lo prescrito, incluso dentro del mapa curricular del mismo Plan establece con respecto a la lengua indígena lo siguiente:

Debido a que los alumnos de preescolar se caracterizan por su plasticidad y receptividad para el aprendizaje temprano de las lenguas, es fundamental que las responsables de las asignaturas vinculadas a la enseñanza del lenguaje (Español, Lengua Indígena e Inglés) hagan del aula un espacio de encuentro entre las lenguas y sus culturas; es decir, propicien un contexto intercultural bilingüe o trilingüe.

La paradoja se encuentra en que en el Programa de Estudios que corresponde a este Plan al igual promueve la educación intercultural bilingüe, pero contenidos o aprendizajes esperados étnicos de manera específica no los hay, en congruencia con el Plan de Estudios especifica lo siguiente:

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y, en especial, los de las niñas y los niños. Es necesario que las educadoras desarrollen empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de las suyas. A partir de dicha empatía puede incorporar a las actividades de aprendizaje elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los alumnos, ya que al hacerlo favorece su inclusión al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura (SEP, 2011, p. 22).

Por lo tanto al no haber una forma concreta de enseñar el hñähñü en preescolar las educadoras realizan un currículum oculto mediante el cual retoman, favorecen la escritura mediante el ambiente alfabetizador dejando la oralidad a cantos y el aprendizaje de palabras o enunciados de normas de convivencia. Esta aseveración se da a raíz de la observación de clase de las educadoras entrevistadas.

Lo que sí se observó, fueron imágenes de animales y sus nombres, de los estados de ánimo, los horarios del día, las estaciones del año, de las partes del cuerpo, los números y los lugares de la escuela. Esta estrategia alfabetizadora funciona mejor para los grupos de tercer grado porque están en el nivel silábico-

alfabético y alfabético<sup>23</sup> de lectura y escritura ya que el entorno alfabetizador cumple con la exigencia de los supervisores y jefes de sector y la propuesta del uso y fomento del hñähñü en Plan y Programas de estudio.

En los salones de las tres educadoras entrevistadas se observa esta característica, María prioriza la escritura del hñähñü porque como se mencionó, en la oralidad tiene algunas deficiencias y en la colonia en la que trabaja los padres de familia exigen la enseñanza de la lectura del español.

Con la profesora Renata se observó que enfatiza la lengua hñähñü ya que su formación inicial giró en torno a la enseñanza de lengua indígena primordialmente la oralidad, por lo que arraigó esta idea sustentándola en su experiencia docente que le ha funcionado a lo largo de más de 20 años de servicio.

*Había una maestra que nos daba, clases de hñähñü y todo en hñähñü. Presentábamos cuentos, cantos en hñähñü, teníamos qué inventar, inventar y escribir en hñähñü para pasar a cantar, para que esos cantitos que inventábamos para enseñarles el día que entraríamos. Tuvimos que hacer una libreta de cantitos y forrar la libreta y este, aquí de título poníamos “Cantos” que eran en hñähñü y español... cada 8 días nosotros hacíamos honores a la Bandera en la lengua, cantábamos el Himno Nacional en hñähñü, todo, todo era en hñähñü (JI-RC2018, p. 5).*

El periodo en que incursionó ella al sistema y al nivel se enfatizaba la lengua indígena a través del método bicultural-bilingüe de acuerdo a la política educativa de Educación Para Todos, derivada de la Reforma Educativa de 1982. Por lo que su práctica docente quedó anclada a las orientaciones educativas de la época, y la permeó a lo largo de su trayectoria profesional fortalecida por su identidad cultural provocando la incorporación de las actividades que exigían a las educadoras de aquel entonces y que ha perdurado en su práctica docente hasta este momento.

Los programas (de formación) pueden ser buenos o no dependiendo no sólo de las actividades que incluyan, sino de los compromisos públicos que

---

<sup>23</sup> Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?”, (Miriam Nemirovsky, 2001). Hipótesis Silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido), Hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido).

asuman, de las metas que se planteen, así como de los esfuerzos y dinámicas que pongan en marcha (Marcelo, 2008, p. 20)

Esta situación caracteriza su práctica docente, pues su propósito es y ha sido enseñar y conservar la lengua indígena, por ello cuando se integró al nivel se sorprendió de ver que hay lugares en donde se hablaba poco, por lo que emprendió una estrategia usando el lenguaje creativo de manera natural para rescatar el hñähñü en comunidades donde se usa poco.

*Y ya llegué aquí en el Estado de Hidalgo, cuál fue mi sorpresa, que yo ya dije, ya me voy a ir a mi estado, allá sí les voy a entender, pero no hablaban hñähñü nada, nada, puro español, ni los papás ni los niños ya era puro español, era la comunidad más lejana allá por Zimapán y no ya no te hablan hñähñü, pero sí, así fue cuando yo ingresé a educación indígena, me mandaron a una comunidad que nada que ver con la lengua (JI-RC2018, p. 9).*

Al ver que su propia cultura hñähñü ya no ponderaba la lengua indígena sufrió una decepción, ya que, en su imaginario consideraba que en todas las comunidades del valle del mezquital hablaban hñähñü, pues no tomó en cuenta que la cultura sufre cambios debido a su liquidez, por las condiciones socio culturales, económicas e ideológicas que permean en el momento histórico y que dependen a la vez de la velocidad de la introducción de la tecnología, la migración y el cambio social, este último es en el cual se llega a dar la aculturación (Taba, 1987)<sup>24</sup>.

Para Renata lo principal es el rescate y fomento a la lengua, aspecto que dejó claro con los padres de familia de la comunidad a la que llegó y que se ha convertido en una preocupación en todas las comunidades en las que ha laborado, así lo hace ver en el relato que hace de cada escuela a la que ha llegado.

*Pues ahora les enseñaba yo en hñähñü, a ellos porque luego hubo un concurso de cantos y yo les tenía qué decir a los papás, ahora les vamos a enseñar hñähñü por que ya se está perdiendo la lengua y decían.*

---

<sup>24</sup> En su significado corriente, el vocablo se aplica al proceso de aprendizaje de los valores y la conducta de una cultura dominante por parte de los miembros de una no dominante y más débil.

- *No, nosotros queremos que les enseñe inglés.*
- *pero digo, pero ¿cómo? si no saben su lengua. Ustedes sus papás deberían de hablar hñähñü, ahora vamos a rescatarla, ahora vamos a enseñarles a los niños las palabras cortitas pero en hñähñü.*
- *¿Pero cómo maestra?*
- *Si, les dije, porque ya se está perdiendo mucho, mucho la lengua*
- *pues sí maestra, pero nosotros queremos que les enseñe inglés.*
- *Sí, pero los niños a esta edad aprenden, a esta corta edad sí aprenden ellos hñähñü.*

“En efecto, se requiere mucho tiempo para modificar; prácticas y actitudes incrustadas en procesos ideológicos y culturales” (Carbonell, J, 2001, p.10). Los padres de familia han adoptado una ideología que cada vez domina más en la concepción de la enseñanza, su exigencia está encaminada de las representaciones sociales del lenguaje tal como sucedió con el español en sus comunidades hace mucho tiempo. Estas percepciones van a cambiar en la medida en que se compruebe su eficacia, sin embargo, para la educadora lo primordial era la lengua indígena ya que para ello fue formada aunado a su identidad cultural derivada entre otras cosas por su lengua materna que es el hñähñü.

En el Preescolar donde labora actualmente, se observó que su salón también tiene un ambiente alfabetizador, similar al de la profesora María, es decir, con temas comunes y tradicionales del nivel de preescolar, animales domésticos, números, colores, entre otros, además emplea los cantos para favorecer la pronunciación y la familiaridad con la lengua, usándolos como estrategia de llamar al orden y en participaciones artísticas, se podría asegurar que ésta es una práctica común en su grupo ya que en las observaciones que se hicieron los niños entonaron cantos en hñähñü con buena dicción y memorización, inclusive la mayoría entona completo el Himno Nacional, en el momento de las observaciones la educadora no hizo uso de este mencionado ambiente alfabetizador, pero sí hizo hincapié en lo bien que hablan los niños en hñähñü.

Regularmente en las aulas se observan elementos “tradicionales” como la gráfica de asistencia, la fecha en el pizarrón, el semáforo de la conducta, etc. pero que su condición de uso es para la práctica estratégica de esa acción

relacionándola pocas veces con los aprendizajes esperados o sólo se usan y se relacionan cuando se favorecen tales aprendizajes quedando en el orden de la “decoración” y este es el caso de esta tipo de recursos en lengua indígena.

Se podría decir que la enseñanza de la lengua tiene una característica por la forma parcial en que se emplea, de manera que, las prácticas sociales del lenguaje en lengua hñähñü se aplica de manera reducida.

Es menester mencionar que la comunidad donde se realizaron las observaciones es una comunidad donde hablan español pero también hablan hñähñü razón por la cual las actividades tienen el éxito observado (dicción, memorización y entonación) ya la relación que tienen con la lengua hñähñü es mayor que en otras comunidades, “los niños que nacen en un medio bilingüe o multilingüe llegan a entender todos los lenguajes a su alrededor y a hablar los que necesitan... El lenguaje es fácil de aprender cuando se es necesario y útil” (Goodman1999)<sup>25</sup>. En este lugar los padres de familia fueron más accesibles ya que se sienten identificados con la educadora por poseer y practicar el mismo lenguaje.

Por otro lado “Una de las grandes paradojas del cambio, es que, en principio 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” Carbonell, J, 2001, p.10).

Para Mago fue un reto, tal vez una imposición por parte de ella y su compañera hacia la comunidad.

*En esa comunidad, hay una religión, Testigo de Jehová...las actividades que realizamos hemos visto que no participan los Testigos de Jehová, hemos visto que ellos no han querido participar ¿por qué? porque dicen que su religión no se los permite...no quieren que a sus niños les enseñemos hñähñü, fue otro impedimento que tuvimos, otra piedrita en el*

---

<sup>25</sup> “Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje” (Goodman, 1999, p. )

*camino por que dice para ellos el hñähñü no es significativo pero, les dijimos:*

*- ¡Cómo que no papás! Si su escuela es indígena, cuando es indígena, aquí tenemos que hablar la lengua hñähñü.*

*-No maestra fomenta mejor el inglés*

*¿Por qué? porque las 2 compañeras anteriores favorecían el inglés (JI-MH2018, p. 50).*

Para mostrar la eficacia de la lengua indígena y su aceptación para su enseñanza tuvieron que demostrarlo, esto tuvo una tendencia proceso producto, la ventaja fue que al encontrarse en un contexto bilingüe los niños tenían también la facilidad para aprender el hñähñü.

La función del educador en la empresa educativa es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno... todo lo que el educador puede hacer es modificar los estímulos de modo que la respuesta logre lo más seguramente posible la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables (Dewey, 1916, p. 158).

Los alumnos no son “recipientes vacíos” llegan con saberes a la escuela, con habilidades y valores, el trabajo de la educadora radica en proporcionar los estímulos necesarios para fomentar el aprendizaje, aquí lo que se observa es que, esos conocimientos previos que posee el niño y una práctica adecuada logra un aprendizaje significativo. En la didáctica las educadoras ponen de manifiesto su experiencia docente entre la que interviene la persuasión y en ocasiones imposición (porque no comulgan en las mismas ideas) como forma de motivación con los padres de familia, puesto como ya se mencionó en otro momento el trato y las relaciones con ellos, saber incluirlos en el proceso de aprendizaje de sus hijos en la escuela es también trabajo del docente.

En la experiencia que tuvo Mago se puede ver lo dicho en este apartado.

*¡Fue un cambio drástico en esa escuela! también por la forma en la que trabajamos, por los materiales y por los eventos que realizamos, les decíamos:*

- *¡ay papás!, primero conozcan nuestro trabajo, vean que hacemos después juzgan.*
- *les decíamos así porque realmente nosotros les queríamos enseñar hñahñu a los niños y les hemos enseñado a través de cantos y sí hemos visto cómo les encanta. Porque les enseñamos un cantito, participaron en primaria y lo cantaron dos veces porque a los padres de familia les agradó y nos decían:*
- *maestra, mis felicitaciones, y nuestro reconocimiento por parte de los papás, pues vemos cómo los niños si cantan hñähñü, cosa que no se había visto aquí, en los cuatro años que llevan, no cantaban los niños, nos sorprende la actitud de los niños y la de ustedes cómo le fomentaron ese canto y los niños lo aprendieron y todo (JI-MH2018, p. 50).*

Retomando la idea de Bauman en los retos de la modernidad líquida, menciona que la receta para el éxito es dar y hacer lo que otros no han hecho, “lo que mejor se vende es la diferencia, no la semejanza...hacen falta ideas insólitas, proyectos excepcionales nunca antes sugeridos por otros” (Bauman, 2008, p. 40). Para toda monotoneidad y costumbre la innovación será una inyección de vitalidad, finalmente entre la novedad y las expectativas que se alcancen los padres de familia lo aceptarán y motivarán.

Mago lo vivió de la siguiente manera.

*También vimos otra situación, por parte del huapango, que tampoco los papás lo aceptaban, para ellos era algo malo, les decía:*

- *es que no lo vean por el lado malo, véanlo por el lado bueno de que sus niños si van a aprender, van a ser sobresalientes, van a ser independientes.*
- *No que sí maestra, felicidades por lo que hacen. Entonces vimos un cambio de actitud en los papás que el primer año fue difícil pero ya este segundo año que estamos hoy todo cambió (JI-MH2018, p. 70).*

Tejeda Fernández en la gestión del cambio explica que el papel del profesor en la innovación tiene distintas perspectivas teóricas, entre ellas se encuentra “el profesor como implementador en dónde éste comienza a cobrar importancia pues a los proyectos de innovación integra una visión de escuela con cultura propia e idiosincrasia” (Tejeda, 1998, p.127).

En el capítulo se identifica que el aprendizaje comienza en casa con la familia por ser la primera instancia en la que interactúa el niño. Los saberes que se adquieren en este periodo dan identidad cultural al sujeto que a la larga según las circunstancias pondrá en práctica. Otro aspecto es que forma parte de su capital cultural y proporciona la oportunidad de construir experiencia docente.

Lo que realiza la educadora en cuanto la enseñanza de la lengua hñähñü se refiere a las condiciones básicas a través de actividades culturales y ambientación del espacio de aprendizaje ya que al no haber un currículum específico hacen uso de sus referentes académicos y sentido común para favorecerla, resulta importante la identidad cultural que se ve arraigada en educadoras de mayor experiencia laboral.

También se observó que cada equipo o plantilla docente va conformando una cultura escolar en la que intervienen las percepciones, concepciones, imaginario y representaciones del grupo, en cuanto al deber ser, el currículum oficial y el currículum oculto, por lo que la práctica docente que realizan tiene que ver con la forma en que se enseña la lengua indígena.

El concebirla como parte de su capital simbólico significa que han comprendido la importancia de ponerlo en práctica corroborando y mostrando utilidad no sólo en lo personal sino en el ámbito social de la educación al hacerlo notar con los padres de familia, aunado al reconocimiento que les ha otorgado ponen mayor énfasis en su aprendizaje. Con este compromiso y la pertinencia de sus acciones dejan de ver a la lengua indígena como algo impositivo, sino como una forma de promover el aprendizaje.

## CAPÍTULO 2

### LA TRAYECTORIA ESCOLAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

El concepto de trayectoria en el diccionario, se refiere a realizar un recorrido de un punto a otro, en la biografía de un sujeto se refiere a los momentos de su vida por los cuales transcurrió para construir su experiencia o formarse como profesionista entre otras cosas. En este apartado se abordarán los procesos y trayectos formativos en los cuales las educadoras informantes obtuvieron los conocimientos que desarrollan en su práctica docente.

Se toman en cuenta sus vivencias, identificaciones e imaginario como la génesis de su intención de ser docente, sus significados y significaciones de la profesión en la construcción de su identidad y su formación para relacionar lo aprendido con la práctica en la construcción de su experiencia docente, el punto de partida es su educación básica, ya que es el primer referente del significado de ser docente.

Como hemos visto en la cultura de este país las decisiones con respecto al futuro de una persona pocas veces la decide o define el propio sujeto, cuando llega a ser así entran en juego los deseos e ilusiones de la idea de ser docente, también se siguen escuchando las reprimendas y frases desgastadas de la manera de cómo se llega a serlo, lo importante del proceso es ver cómo se asume la función, de qué manera se apropia el sujeto de los saberes, valores y estrategias necesarias para emprender el proceso de enseñanza para estimular el aprendizaje en los alumnos siendo ésta naturaleza de la pedagogía.

Las condiciones que originan o promueven la intención tampoco han cambiado, se transita en un camino trazado, se fijan los esfuerzos en un proyecto o se toman las oportunidades que la vida ofrece, discernir en lo que llevó a una persona a formar parte del magisterio dejaría de lado aquello que le llevó a ser lo que es y cómo es como docente, cada persona es un mundo y ese mundo está constituido por los demás (Heller, 1967), las personas son seres individuales pero a la vez se complementan por los demás y con los demás, por el contexto y en el contexto,

siendo el resultado de las interacciones lo que le lleva a ser parte de esa totalidad que es la sociedad.

Por otro lado, como profesionistas la situación es distinta debido a las características deseables de cada profesión pero no del todo, puesto que un profesional no deja de ser un ser humano capaz de aprender, idealizar y crear, capacidades necesarias tanto en uno y otro ámbito, sin embargo, pese a que sean características de todas las personas como profesionistas son obligadas para la ejecución y satisfacción de nuestra labor. La labor del docente no es la excepción, lo que es cuestionada y vigiladas por el sistema y la sociedad.

Ser profesionista exige hacer las cosas lo mejor posible cuando se deja de responder a las necesidades y propósitos de la empresa, puede el sujeto estar en la cuerda floja del desempleo. Con la Reforma Educativa de 2013, los docentes se encuentran en la misma situación al ver comprometida su plaza docente si no acreditan una evaluación de desempeño (entre otras normas que su fin es retirar el aspecto vitalicio del que se venía gozando).

Pero mientras tanto ¿cómo responden las educadoras a las necesidades, exigencias y propósitos de los alumnos y del sistema? ¿Basta con los saberes que poseen? La respuesta se encuentra en ellas mismas, en sus procesos de manera mirar en su historia nos permitirá identificar cómo se constituyeron como docentes y cómo construyeron la experiencia que le permite actuar en consecuencia.

Por ello, para aclarar preconcepciones, superar supuestos y juicios de valor se entrevistó a educadoras cuya experiencia habla por sí misma, es decir, son consideradas como profesionales en el sentido pedagógico y educativo, nos referimos a este último concepto como el ámbito general en el que se engloba lo administrativo, relacional e institucional, por el momento ahondaremos en la cuestión pedagógica para traer a cuenta las circunstancias que están a su alrededor con la intención de explicar la experiencia docente de las educadoras, “de cierta manera, esos pequeños fragmentos de historias expresan las <acciones

con sentido>, representan para los humanos el continente y el contenido de su hacer, pensar y saber” (Torres, 2009, p.484)

Una interpretación es mirar lo que no es evidente, en este caso, conocer el camino resulta necesario, por lo que, conocer aquello de lo que se tiene que apropiarse una educadora para ejercer la docencia es todavía más importante por lo que su formación inicial fue un punto nodal este informe de investigación.

## **2.1 La educación básica, lugar donde se encuentran los primeros modelos docentes**

Antes de que la educación preescolar se hiciera obligatoria las personas tenían noción de su importancia en el desarrollo del niño, también se percibía como un elemento para mejorar su calidad de vida, en el sentido de acrecentar su capital cultural, pareciera una afirmación exagerada, empero en condiciones de marginación poder acceder a la educación era un beneficio, así lo miraba en especial la mamá de Mago.

En 1970 esa percepción no era la excepción, se había creado una concientización acerca de su importancia, la enseñanza conductual y el perfil armonioso de la educadora marcó y dio identidad a muchas educadoras incluyendo a Renata, y en general, cimentó las bases de la idea de cómo debía ser la profesión y las educadoras, ideas que 20 años después se seguían presentando.

Para 1996 respectivamente, María y Mago ingresan al preescolar, aunque las condiciones de su estancia en el lugar fueron diferentes y contrapuestas, marcaron la forma en que ellas percibían a las educadoras, que posteriormente influiría en sus decisiones personales y en su práctica. Según el relato que manifiestan esta etapa ambas la inician con la ausencia de sus padres y continúan así hasta edad adulta, para María fue un proceso doloroso que expresó con

rebeldía durante su niñez y adolescencia, mientras que Mago y Renata se refugiaron en sus maestros que eran más empáticos que los de María.

Con cierta añoranza recuerda Mago a su maestra de la primaria, mientras que María lo hace con desdén pues las situaciones de violencia física y emocional claramente se manifiestan en su tono de voz y gestos, para ella sus maestros de básica resultan un recuerdo ácido.

Aspecto evidente en las entrevistas que se les realizaron en las cuales pusieron de manifiesto la importancia que tuvieron para ellas sus profesores desde educación básica hasta su formación profesional, ya que, reconocen su influencia en su persona, en la construcción de su identidad docente y en su futura práctica docente en el entendido del deber ser.

Pero hablar de formación no es cosa sencilla, “formarse” en el sentido estricto, se refiere a constituirse, crearse, componerse o dar forma con las características necesarias para ejercer una función (Venegas, 2004), se trata entonces de organizar los conocimientos, adaptarlos y aplicarlos para una actividad específica, es conformarse en el ámbito y la manera de hacer las cosas.

“Desde otra óptica, se puede contemplar la formación como 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 aprendizaje, de reencuentros y de experiencias” (Ferry, 1990, p. 50). Esto lleva a ver la formación, el aprendizaje y la experiencia como un constructo que involucra ámbitos personales, sociales, educativos y prácticos.

Mago tuvo ciertas precauciones de acuerdo a lo que quería estudiar y ejercer, indagó qué escuela atendería sus necesidades y si podía ingresar a aquello que había anhelado: ser educadora.

*Investigué con unas compañeras acerca de la Normal del Valle del Mezquital y de la UPN y me decían:*

- *te voy a explicar las 2 escuelas, las 2 diferencias, sus ventajas y sus desventajas*

- *y ya les decía: está bien, explíqueme maestra, porque yo estoy como indecisa, ¿en donde ir o a dónde acudir?, ¿a qué escuela? y me decía la maestra*
- *si tú fueras a presentar un examen o vas a sacar tu ficha y si tú quieres enfocarte en la rama de preescolar genera está la Normal del Valle, a ti te van a preparar los 4 años, vas a cursar los 4 años y ya te van a preparar con el perfil de egreso, todo, con las competencias, me decía esa maestra, ahora, si tú quieres igual con primaria, va a ser tu nivel primaria.*

*Y si tú te vas a ir en la UPN de Taxadho vas a salir como la Intervención Educativa, ahí no te van a decir si eres maestra de preescolar o primaria, no, sino que eres de nivel Intervención Educativa, así nada más. Ahora cuando tú vallas a presentar examen o quieras ingresar al magisterio, dice, va a ser algo difícil para ti (JI-MH2018, p. 17).*

Mago perseguía un fin, ingresar al sistema educativo, pero también pretendía pertenecer a determinado nivel educativo lo que para ello debía tener una formación específica, de algo estaba segura, tenía que estudiar esta profesión para poder acceder y lograr tales propósitos.

Por tanto, la formación se define como la adquisición de conocimientos y habilidades que permiten desarrollar la actividad docente, es una construcción personal pero dirigida, que incluye aspectos teóricos y metodológicos bajo un criterio de reflexión con miras a favorecer el aprendizaje en los alumnos, así como la perspectiva de actualización constante de modo que se pueda resolver los conflictos de la práctica que a diario se le presentan.

En este entendido, se mira a la formación como la construcción de la experiencia en especial si se retoma lo expresado por Berger y Luckman con la formación primaria y secundaria. Y en el sentido estricto de la formación académica ésta conlleva a obtener los conocimientos necesarios para la práctica y desarrollar habilidades que conduzcan al logro de propósitos laborales.

En el sentido estricto de la conformación de la experiencia se retoman las experiencias educativas de las informantes desde la educación básica porque estos referentes que el niño adquiere durante su trayectoria académica le dan una idea de lo que hace un docente y cómo lo hace., para esa construcción se hace

necesario continuar aprendiendo y formándose en especial para evitar prácticas tradicionales que pueden estancar la educación.

En la primera fase, formación inicial, el objetivo básico es adquirir la profesionalidad, la integración de las competencias vinculadas a la socialización profesional; y en la segunda fase, el objetivo recurrente es encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales (formación permanente) (Imbernon, 2000, p. 4).

Las experiencias tempranas son los primeros acercamientos con la docencia el alumno se crea un ideal de educadora, que corresponde a la figura que dota de atenciones y salda la necesidad afectiva, viendo en la figura femenina a la persona encargada de dar a los niños pequeños no solo instrucción, sino amor y cariño como lo hiciera una madre. Como lo manifestara Renata.

*Bueno, cuando yo ingresé al preescolar, había dos maestras que nos atendían, una hacía de comer, porque nos hacían de comer en ese kínder, la maestra era muy cariñosa, nos cargaba nos lavaba las manos, la carita, nos peinaba, nos echaban cremita en las manos, en la cara y nos daban una vez al día de comer (JI-RC2018, p.1).*

La idea del deber ser de la educadora deriva entre otras cosas de la imagen de la mujer en la educación que se promovió desde la educación religiosa. En el lugar de Renata su imaginario<sup>26</sup> viene en función de las circunstancias por las que pasaba en su niñez, como tener un deseo reprimido, es decir por un deseo afectivo que sentía y que por las circunstancias económicas de su familia su madre las intercambiaba por satisfacer otras necesidades básicas, por lo tanto, la atención que le proporcionaban a sus necesidades su educadora le hizo afianzar la imagen de una maestra buena y cariñosa.

---

<sup>26</sup> El imaginario social integra numerosas imágenes construidas en los grupos y comunidades es, por lo tanto, producto de la historia. No se le encuentra, necesariamente, en los estatutos de la institución sino en las prácticas y en el lenguaje diario, es un no dicho institucional, pero existe en las vivencias de los actores (COMIE 1992-2002, P. 42)

Las imágenes sobre algo o alguien son elaboraciones sociales y culturales, lo que relativiza las prácticas docentes según las percepciones simbólicas (COMIE, 1992-2002). La práctica docente de esas educadoras, formó una representación social<sup>27</sup> entre las subsecuentes generaciones de educadoras como de personas de la sociedad que se convirtió en un referente de acción de las mismas docentes para su propia práctica.

La idea de la educadora “amable y cariñosa” ha permanecido a través del tiempo pues la acción de la mujer en la docencia, desde su génesis, correspondía al “rol tradicional de ama de casa y su papel de generadora de vida, las maestras rurales fueron receptivas a esta demanda y se identificaron con el papel de gran madre que puede alimentar, proteger y orientar a toda la comunidad “(Vite, 2017, p. 114)<sup>28</sup>, esta percepción se ha generalizado y cimentado a través de tiempo tanto en la sociedad, como en las propias educadoras y 20 años después se siguieron manifestando, según vemos en la afirmación de Mago, para ella su etapa del preescolar es también un lugar de encuentros afectivos, en el amplio sentido de la palabra, “*tenía una maestra muy cariñosa, muy paciente, ella a veces nos compartía su comida*” (JI-MH2018, p. 2).

Lo que expresa, por otro lado, es un ejemplo de que los Programas de Formación se transformaron poco, de manera que los Programas Educativos conductistas<sup>29</sup> formaron educadoras conductistas, es decir, las mismas profesoras formadoras

---

<sup>27</sup> Las representaciones sociales son elaboraciones de sentido común, que los actores hacen sobre algo y sobre alguien. Lo que una persona observa y cómo lo observa, depende de lo que él y su grupo consideran adecuado o no( COMIE, 1992-2002, p. 42)

<sup>28</sup> La influencia de las fundadoras del nivel que tenían arraigada las ideas rectoras pronunciadas por Rosaura Zapata en el sentido de que la buena educadora “debe ser una verdadera trabajadora social, que, con su sentido de humanidad y comprensión del verdadero significado de servicio y cooperación de demanda tan interesante trabajo, trate de acercarse a todos los sectores que constituyen la comunidad en que actúa” habían desarrollado ya entre las profesoras del nivel esa característica con la que se las identifica: profesoras bien presentadas, sumisas, siempre en la creación de ambientes armónicos que no permitían la discrepancia ni la confrontación, menos aún la anomia (Vite, 2011, p. 280)

<sup>29</sup> La Corriente Pedagógica Conductual concibe a la Educación como factor de movilidad, ascenso y armonía social; los propósitos están dados por el planteamiento de objetivos y metas educativas en términos de resultados observables, se busca la formación del hombre eficiente (Borda y Ormeño. 2011, p.82).

promovían esta característica en las futuras educadoras, tanto más al tratarse del medio indígena, pues sabían que los niños requieren de un trato particular por las condiciones en las que vivían. En aquella época la sociedad requería de un profesional de la educación con esta particularidad, pues se encontraba en un rezago educativo significativo y había un gran número de analfabetas en la población indígena.

Esta aseveración se basa en función del comentario de Renata quien se formó en esta misma línea conductista, *”siempre nos habló la maestra y siempre nos dijo: ustedes van a ser muy cariñosas con los niños ¿por qué? porque cada niño que llega son diferente trato en casa, ustedes van a ser como mamás de esos niños” (JI-RC2018, p.7)*

De esta manera se percibe que la estática de las prácticas docentes de las educadoras y el imaginario sobre ellas en algunos casos provocó prácticas ritualizadas, originadas posiblemente porque los Programas de Formación y los Programas de Estudio se han modificado por lo menos cada 10 años después de su creación (1979 Primer Programa de Educación Preescolar, Reformas y nuevos Programas 1981, 1992, 2004, 2011) lo que nos lleva a pensar que no siempre fue por falta de interés o ganas de transformar su práctica, sino porque no vieron un cambio estructural de fondo o de paradigma que les motivara a transformar.

Entre otras cosas cabe mencionar que ha sido una constante que las educadoras poco perciban esas modificaciones de fondo en especial porque la metodología de los 3 primeros era algo parecida.

Pero para María, además de ser una ilusión, estas acciones que observó en sus prácticas profesionales sirvieron de motivación al crearse un imaginario del deber ser de las educadoras (pacientes, amables, buenas y cariñosas) y es que su situación no fue la mejor en su etapa preescolar pues tras haber pasado por situaciones personales complicadas buscaba protección y lo que recibió fue lo contrario.

*Yo recuerdo mucho a una maestra que se llama Antonia, ella, cuando yo llegaba cuando me tocó estar en tercero, cuando estuve en el último año y me jalaba mucho las orejas también, por lo mismo que era yo muy, muy necia muy atrabancada (JI-ML2018, p. 4).*

Esta situación era algo común en prácticas docentes anteriores cuando las educadoras querían a su alumnos quietos y callados que se creó desde los docentes tradicionalistas, para María es un referente de “lo que no debería ser una educadora” pues para ella es primordial poseer aquellas características agradables o reconfortantes que más adelante le demostraron sus maestros y que la llevaron a un firme objetivo, “ser una buena maestra”.

Las experiencias significativas que tuvieron las educadoras como referente de la docencia se amplían a edades mayores como es el caso de María que observó durante su formación la estructura de los espacios educativos, los cuales contaban con condiciones y materiales propicios para la atención y estimulación de los niños pequeños, espacios que generaron emociones que motivaron también su interés por la docencia.

*Entonces ya cuando me voy a mi servicio ¿qué crees? la maestra de Educación Inicial yo le tenía, yo la admiraba, ya se jubiló, pero, estuvo muchos años en Cañada pero, no sabes cómo la quería. Porque le tenía una paciencia a los niños y de todos los Centros de Educación Inicial que yo conozco, ese es el que más me gusta porque tienen hasta su camita y luego, o sea está muy pequeño pero muy bonito. Entonces ahí la maestra ya con edad, dije, una paciencia con la que yo decía ¡wow! (JI-ML2018, p.15).*

Para ella resultaron significativas las prácticas docentes que fueron diferentes a las de sus profesores de educación básica quienes la habían lastimado física y emocionalmente, por lo que conocer a maestros y educadoras con mejor actitud cambió su percepción originando ese interés del que se hablaba, ya que al observar los espacios del aula le provocaron añoranza y curiosidad por la labor de la educadora. El subconsciente hace proyectar lo que siente y piensa un individuo sin que lo manifieste objetivamente mediante el lenguaje, los deseos reprimidos, las

intenciones y anhelos se ven reflejadas de manera subjetiva como lo ocurrió con María.

## **2.2 Los profesores de primaria, entre la intolerancia y el incentivo**

Ingresar a la primaria fue un cambio radical para Renata, venía de un ambiente afectivo que la motivaba asertivamente para llegar a un lugar donde la educación se hacía obligatoria para las personas a la fuerza, es decir, mediante prácticas de coerción se les obligaba asistir a clases, mientras que para Mago y María sus maestros tuvieron prácticas un tanto distintas.

Para Mago sus maestros fueron empáticos y motivadores, mientras que María tuvo profesores que usaban la violencia o castigo corporal y lo narra con cierto coraje y enojo ya que esos recuerdos son lastimosos e incomprensibles de cierta manera. Lastimosamente comentan la continua ausencia de sus padres y la añoranza de un deseo reprimido así como la necesidad de contar con ellos física y emocionalmente.

La influencia que una educadora o un profesor ejercen en los alumnos es decisiva en cuanto a su deseo de estudiar o continuar estudiando, las acciones dejan huella marcan la personalidad de los niños y mientras una buena acción es asertiva las malas acciones tienen consecuencias de afectación.

Las tres informantes en sus comentarios consideran que para ejercer una adecuada práctica docente es importante conocer a los alumnos, sus procesos de aprendizaje, su desarrollo, su cultura y sus necesidades emocionales ya que son parte esencial para su aprendizaje.

Empero la educación de hace dos décadas y más, propiciaba prácticas conductistas que buscaban el aprendizaje y para cumplir tales objetivos se apoyaron en la violencia física, este y otro tipo de prácticas se cimentaron principalmente en los docentes de primaria hechos que marcaron a las educadoras informantes, como el caso de Renata que recuerda el maltrato físico al que fue sujeta en su niñez, aunque al momentos de narrarlo pareciera que

sabía su función de sometimiento ya que no manifiesta ninguna emoción, sin embargo algo tuvo que pasar para ser como es como educadora.

*El maestro nos pegaba cuando nosotros salíamos del salón, cuando el salía a la dirección, me imagino, porque luego salía y entonces nos pegaba, nos pegaba con un palo. Y cuando faltábamos igual, en los lunes, los niños que faltaban, ya nos decía: niño que falte tiene que formarse en la cancha, entonces ya nos formábamos en los martes, cuando faltábamos en los lunes nos formábamos en los martes y ya nos daba; nos pegaba y ahora sí al salón por haber faltado (JI-RC2018, p.3)*

Por otro lado, María comenta:

*También tuve una maestra muy grosera y como era la única que no sabía nada, por lo mismo de que no había cursado preescolar, pues ya te imaginas como me regañaban... sexto ¿qué crees? que volví a tener una mala experiencia otra vez con un maestro, y el maestro es de mi pueblo, entonces este, una de esas cuando andaban haciendo mucho escándalo ¡por primera vez en mi vida yo no había hecho nada! entonces, este, recuerdo que yo estaba apurada cuando siento ¡pum! que siento el reglazo en mis manos, que hasta se me hincharon mis manos, así, del reglazo en mis manos que me dio (JI-ML2018, p. 4). (Inicios de los '90)*

La violencia ejercida por parte del maestro fue una forma de aplicar el autoritarismo. Se dice que el conocimiento da poder, sin embargo, en estas personas no se percibe conocimiento sino la falta de él, por que recurren a la violencia física para controlar el grupo, mantener a los alumnos, quietos, callados y sentados. Lo sorprendente con respecto a estas acciones es la manera en que las educadoras las han contrarrestado en su propia labor. Renata modificó el uso de un palo (literal) para incentivar la participación de sus alumnos en clase, dando un uso didáctico.

En una observación que se realizó de su clase, sorprendió cuando dijo a sus alumnos “voy a sacar la varita para que cada uno pase a exponer” pareciera que aplicaría algún tipo de violencia física, algo increíble por la personalidad de la educadora pues es amable y agradable con niños como con adultos, pero lo que hizo fue distinto, era un palito de madera largo decorado con cinta de color

amarillo brillante que usó como una especie de batuta para señalar en el pizarrón, así como los maestros que señalaban las palabras que tenían que memorizar los niños a través de la repetición (como el maestro de Simitrio)<sup>30</sup>, este cambio de prácticas se da por la personalidad de la educadora y por los significados que tiene de enseñar.

De cierta manera las practicas docentes conforman parte de una cultura en el aula<sup>31</sup>, el habitus<sup>32</sup> que se produce en ella es adherible a quienes interactúan directamente en esa cultura llegando a reproducirla consciente o inconscientemente. Para Renata presentar una variante de un objeto dañino convirtiéndolo en uno didáctico le permite crear su propia experiencia docente, esta conversión a modo de estrategia se aprecia con sus alumnos cuando pasan a exponer un cartel, ya que algunos traían su propia varita asumiendo la postura de su educadora e imitando el modelo que les mostraba consigo misma.

Resumiendo, la cultura del aula es interiorizada por los alumnos, en consecuencia afecta de manera positiva o negativa y llega a reproducirse casi instintivamente, con todo, la educadora tiene la facultad de mejorar su práctica docente y erradicar las viejas prácticas.

En esa perspectiva de mejorar la calidad de la educación que ofrecen a sus alumnos radica el aprecio que se tiene de las vivencias positivas con sus profesores de básica y bachillerato en las cuales reconocen su quehacer docente y valoran los aprendizajes que obtuvieron de ellos, el deber ser está presente en sus prácticas de manera original, adaptadas, creadas o siguiendo un modelo institucional o teórico, conformando a su vez su experiencia docente.

---

<sup>30</sup> Filme, "Simitrio", 1960.

<sup>31</sup> Llámese a las relaciones e interacciones que se dan en el aula entre docente alumno, los roles que cada uno ejerce, los códigos lingüísticos, el ethos y la interpretación del currículum, entre otros. (Jackson, 1991).

<sup>32</sup> *El habitus*, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que puedan estar objetivamente conforme con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin"(Bourdieu, 1989, p.141)

Para algunas educadoras como Mago, además de apreciar lo que sus maestros hicieron por ellas exaltan las acciones que les resultaron más significativas y que fueron motivaciones de peso, es decir fueron parte de la construcción de un anhelo en este caso, la elección de la carrera de la docencia.

*Recuerdo mucho a la maestra Amalia, fue mi maestra de sexto, mis respetos para ella, nos enseñó bien, nos regañaba pero, era por algo... haz tu tarea, esto te va a ayudar, tu, si tú quieres, este, ser alguien en la vida esto te va a ayudar, veme a mí, dice así, quiero dejar semillas, para que, después yo quiero cosechar, así me decía una maestra.*

*Yo le decía, sí maestra, quiero ser como usted, una maestra gritona, le decía así porque mi maestra siempre nos gritaba...Pues, fue una maestra que nos impulsó mucho el estudio, muchísimo el estudio, y considero yo que con ella aprendí mucho también, es lo que me impulsó seguir adelante, échale ganas, échale ganas (JI-MH2018, p. 4).*

A pesar de que su maestra les gritaba, Mago, reconoce y aprecia que la actitud de la maestra también era empática, además que esas palabras de motivación y apoyo emocional la llevaron aún más a desear ser docente y es a partir de esta etapa de su vida en que se forja una idea de superación siendo su epifanía ser una maestra como la suya.

Nótese cómo entre más edad tenga el niño sus prioridades van cambiando, pasa a una etapa en la que su cerebro desarrolla su capacidad lógica y de razonamiento, pone a prueba sus habilidades cognitivas para pasar la etapa del juego simbólico, el egocentrismo y la dependencia materna, es decir, su atención se centra en lo que puede aprender y las interacciones que crean con el adulto (docente) se aleja de la relación madre-hijo. Lo mismo pasó con Mago, a la edad de 10 años pasó de lo emocional para fijar su atención en cosas como la docencia, es decir, sus intereses cambiaron.

Por eso (como lo expresan en la entrevista) aprecian de manera distinta la tarea de los docentes.

*Otro maestro, me acuerdo mucho de él porque él tampoco hablaba hñähñü, pero sí, yo creo que sí aprendió porque como nos explicaba, o sea cómo nos decía, aprendan esto, esta palabra se dice así, ahora van a repetir qué se dice ¡buenos días! y maestro, y todo así palabras sencillas y bueno creo que él investigaba porque él no sabía hñähñü el maestro. (JI-RC2018, p. 2).*

Para la educadora la transición del interés afectivo cambió y se centró en la estrategia de enseñanza que se aplicó para su aprendizaje del español, la manera en que fue alfabetizada le permitió acceder a otros contextos y a otro tipo de interacciones<sup>33</sup>, por lo que se considera como muestra de una práctica efectiva en la práctica social del lenguaje, ya que el profesor logró alfabetizar, a la vez que se logró un aprendizaje significativo, útil y práctico para la educadora.

### **2.3 Del amor a la pedagogía**

Mientras pasaba el tiempo, las educadoras iban madurando y la necesidad afectiva que sentían en su infancia había comenzado a comprenderla pero no a aceptarla, es decir, sabían que si sus padres no estaban con ellas era por necesidad económica pero reclamaban que sus padres no dimensionaran la falta que les hacía su presencia.

En la cuestión académica vemos cómo la figura del maestro misionero<sup>34</sup> se afianza en el imaginario de las educadoras al resaltar la práctica docente de sus maestros de secundaria y bachillerato ya que ven en esa persona aquel que habría de motivarles y apoyarlos tanto académica como emocionalmente aunque

---

<sup>33</sup> La interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro (Postic, 1998, p. 101).

<sup>34</sup> El modelo ideal de maestro parte del maestro rural que se originó en la época de Vasconcelos y Cárdenas en los años 30, se trata del "militante apasionado que organizaba a base de sacrificios -incluido el de la vida el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales...encarnaba muy bien en la imagen mesiánica (Zúñiga, 1993, p. 19)

cabe mencionar que este último aspecto se va sesgando poniendo mayor énfasis en el primero.

Con una interacción más amplia y desligándose de la dependencia materna y creando nuevas relaciones con sus profesores, las educadoras fueron tomando un interés específico en las formas de enseñar de los maestros, sin dejar de lado el aspecto emocional que fue el factor motivador de las educadoras que son hoy.

Continuando con el relato de vida, por lo que respecta al nivel de secundaria las informantes reconocen lo que aprendieron con sus profesores, la dinámica de las relaciones e interacciones se modifican centrándose en las interacciones con sus compañeros afianzándose la amistad, el compañerismo y el esfuerzo por alcanzar buenas notas, porque anteriormente se consideraba que tener buenas calificaciones era sinónimo del nivel de aprendizaje e inteligencia y es que así se concibió por mucho tiempo, la memorización y los exámenes eran casi el único medio de evaluación y parámetros de medición de lo aprendido; por ello resultaba significativo la forma en que se les enseñaba como lo explica Mago.

*Ahí tuve varios compañeros, varias maestras de diferentes materias, un recuerdo que tengo muy bonito de ahí es con un maestro que era de matemáticas, me gustó mucho cómo nos explicaba los números, todo... lo que me gustó más fue la historia, porque la historia, esta la maestra que nos daba, era muy este, atenta, muy dinámica en su clase, porque hasta nos contaba de su vida personal (JI-MH2018, p. 8).*

En cada etapa de la vida de las educadoras informantes se perciben ciertas características afectivas, sociales y académicas que les ayudaron a construir su experiencia docente, las relaciones que establecieron en cada contexto y ámbito son parte importante de esa construcción, llámese cultural o pedagógicas cada una aportó elementos. La primera que deviene de la formación primaria y desarrolla valores y saberes locales y la segunda académicos; cabe señalar que también añaden elementos culturales puesto que al incorporar a su propia práctica las formas que aplicaron en ellas retoman lo que consideran el deber ser, a todo esto, ponen de manifiesto con su acción el habitus de sus profesores.

La cultura que se desarrolla en el aula permite construir una identidad como alumno o como maestro, el tipo de relaciones que se establecen entre los sujetos son parte importante en el desarrollo de las actividades pedagógicas y de interacción, la actitud de ambos genera a la vez otro tipo de reacciones que modifica la cultura y los aprendizajes.

Conforme pasan a un nivel educativo mayor se observa cómo fijan su atención en la didáctica de sus maestros, en esta etapa de la vida una persona puede fijarse un propósito de vida o una meta que requiera estudio y aprendizaje, de ahí que valoren las enseñanzas que reciben de sus profesores, por ejemplo si tienen el deseo de ser docentes pondrán mayor interés en lo que se realiza en la escuela.

*A mí, lo que me gustó mucho de ahí del CBTa fueron los talleres, lo que fue el taller de lácteos... nos decía el profe, esto es para bien de ustedes, tienen que aprender porque a ustedes les va a servir en la vida cotidiana a lo mejor pueden hacer todo esto...el profe era muy accesible, nos explicaba bien el proceso (JI-MH2018, p. 13).*

El ambiente en el que se generan los aprendizajes y el acompañamiento de los profesores es primordial, los alumnos retienen mejor los conocimientos y acceden a otros cuando les resulta interesante y atractivo además de que se convierten en aprendizajes significativos.

El ejercicio docente es una profesión de las más complejas y heterogéneas exige entre sus propósitos generar el conocimiento pero también proporcionar los ambientes propicios para ello y para el desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes. Esa premisa es transversal en la educación tanto en niveles básicos y es aplicable en los subsecuentes, es decir no es exclusivo en edades menores, porque al fin de cuentas a la edad que se tenga todos aprenden.

*Este, empecé a jugar en ligas buenas, el entrenador que tuve me empezó a llevar a Pachuca, pero eso sí, era con la condición de que yo le echara ganas en la escuela.*

*Entonces, me decía ¡tú le empiezas a bajar de calificaciones y te sales del equipo! entonces, eso a mí me motivó como te digo no, no era yo de dieces porque nunca fui de dieces, pero ya me empecé a aplicar más. (JI-ML2018, p. 8).*

El poder que ejerce el docente posee diferentes propósitos y lo aplica a través de consignas que originan la modificación de las conductas. Como docentes, conocer a los alumnos permite aplicar las estrategias que aporten los elementos para su aprendizaje, Frida Díaz Barriga habla de la enseñanza situada como una forma de enseñanza que toma en cuenta la actividad, contexto y cultura en que se desarrolla y se utiliza el conocimiento (Díaz Barriga, 2006).

Sin embargo, más allá de las estrategias pedagógicas el docente pone de manifiesto estrategias diferenciadas que se ubican dentro del género del currículum oculto que sirven a su vez de coerción o motivación. Con la educadora se aplicaron estrategias, de las cuales, se hizo consciente de los resultados que provocaron en ella y que reproduciría más adelante en su práctica docente.

La institucionalización debido al poder que ejerce sobre el sujeto, tiene repercusiones que se manifiestan en la repetición o reproducción de roles orientado a la movilidad social, por lo que el deseo de estudiar<sup>35</sup> y de formarse se convierte en un medio. La trayectoria que se sigue en esa reproducción puede ser ascendente lineal o ascendente escalonada, lineal cuando se reproducen patrones y escalonada cuando el ascenso es progresivo (movilidad)<sup>36</sup>.

Las situaciones de cada educadora son particulares, pese a ello, se dan encuentros similares como la marca o influencia de sus profesores a lo largo de su trayectoria escolar.

---

<sup>35</sup> Probablemente es la inercia cultural la que, en términos de ideología escolar, todavía nos hace ver a la educación como una fuerza liberadora (Bourdieu, P. 1986, p. 103).

<sup>36</sup> Rodríguez, S. C., 2018. Conferencia "Proceso metodológico en la construcción de resultados en la investigación educativa.

## 2.4 La formación inicial, un proceso de formación entre profesores y mentores

La identidad y la experiencia se construyen a lo largo del tiempo y por medio de las relaciones socioculturales que establece la persona con el contexto, sin embargo, a pesar de formarse potencialmente como una persona adulta la familia o la cultura (grupo social)<sup>37</sup> poseen un valor institucionalista que interviene directa o indirectamente en las decisiones de las educadoras; en su caso los propósitos y objetivos que las motivaron no fueron tan exclusivos de ellas pues intervienen la influencia de la familia y las trayectorias de vida.

Cuando las educadoras tuvieron qué elegir una profesión y una escuela que las llevaría a obtener un título profesional, para Mago no fue tan difícil ya que desde su infancia lo proyectaba como una epifanía<sup>38</sup>, en cambio con María existió la coerción y con Renata la repetición de patrones.

En lo personal, los sujetos están permeados por la cultura familiar y reproducen los hechos más significativos para ellos<sup>39</sup>, es decir, se encuentran en un nivel de apego, arraigo e institucionalización que reproducen lo que viven convencidos de que es lo correcto o deseable y se miran en el mismo papel, por lo tanto repetimos lo que vemos por la influencia del medio y contexto cercano.

En el caso de Renata aplica trayectorias de reproducción de patrones (lineal y progresiva), ya que en algunas conversaciones, comentó que todas sus hermanas mayores eran docentes, lo que la llevó casi inevitablemente a ser docente, mientras que Mago tiene familiares que también son docentes que fueron tomados como referentes por parte de su padre para convencerla a que estudiara lo mismo.

---

<sup>37</sup> Cultura se refiere a todo lo que define a un grupo y al sujeto, que se adquiere por ser miembro de este grupo, se aprende en la vida social, en la cotidianidad y en la interacción misma (Giménez, G. 1996, p.6)

<sup>38</sup> deseo de la infancia- (Rodríguez, 2011).

<sup>39</sup> Las decisiones y las opciones que se tienen para elegir una carrera o la escuela donde ésta se cursará está determinada por la correlación que existe entre sus posibilidades reales y por la condición de un destino ya establecido (Bourdieu, 1986).

Cada una recibió una formación inicial para una acción específica y se apropiaron de los conocimientos necesarios para desempeñar esa labor, aunque no todas son educadoras de formación sus carreras sí son a fin a la docencia cosa que les valió el lugar en educación.

La elección de la docencia como carrera profesional se dio entre otras cosas por el imaginario o creencia de los beneficios económicos de docencia, pues como ya se comentó de niñas sufrieron este tipo de escasez, no obstante, la educadora estaba consciente de las carencias formativas que poseía y las necesidades que le significaba convertirse en profesionista, sin embargo “era la idea predominante que aún queda en algunas mentes que para ser maestro o maestra se ha de saber un poco más que los niños y niñas” (Imbernon, 2015, p.2), de ahí el establecimiento de la política educativa instaurada en aquellos tiempos.

Porque como es sabido, el Estado como Institución ha promovido en gran medida ésta ideología y las personas reproducen lo que han internalizado de la cultura. Mago comenta que ser educadora fue un deseo, una epifanía personal aunada al imaginario de su padre quien le motivó aludiendo a sus familiares que eran maestras.

*¿No te gustaría ser maestra como tu tía?, como tu tío, me decía así. ¿O te quieres ir a Estados Unidos? Y regresar no sé cuántos años, ¿quieres sufrir o quieres ser alguien en la vida? Yo le decía, sí papá yo quiero ser alguien en la vida, quiero ser maestra, como mi maestra la gritona, le decía así, y siempre recordaba esa palabra, le dije, sí papá quiero ser maestra (JI-MH2018, p.16).*

Cuando las familias ponen en tensión algunas circunstancias es probable que la decisión sea la más cercana y eficaz (según su percepción) para el logro del propósito ya que en este asunto se trata de obtener un nivel social y un tipo de vida deseable.

Es decir, en la selección de una escuela primaria o de una licenciatura pueden entrar en juego aspectos relacionados con la calidad educativa de los programas de una institución, la demanda por incorporar habilidades tecnológicas o las problemáticas políticas y sociales, así como aspectos que son producto de inquietudes sociales como es el nivel socioeconómico de la población escolar (COMIE1992-2002).

La pretensión de ser educadora para la misma informante fue un modelo, un ideal del buen profesor.

*Ya veía, este, una novela que me encantó que es “Carrusel de niños”, me gustó esa novela, como que me enfoqué porque decía, una maestra cómo es cariñosa, cómo es atenta con sus niños, cómo hay esa convivencia, cómo juega con ellos, o sea, sus expresiones de una maestra y me encantaba ver todas las tardes esa novela “Carrusel de niños”, me encantaba ver esa novela. Ya después dije, mmmh, creo quiero ser maestra, voy a intentarle (JI-MH2018, p. 15).*

Las identificaciones<sup>40</sup> (posicionamientos) nos llevan a conformar el sentido de pertenencia, a considerarnos como parte de un grupo, en algo nos identificamos y eso nos lleva a formar parte de algo, nos lleva a pensar en el yo y el nosotros, lo que soy y lo me hizo ser así, en este caso la familia, “mi familia” y la cultura, “la identidad se aplica en sentido propio a los sujetos individuales dotados de conciencia y psicología propia, pero sólo por analogía a las identidades colectivas” (Giménez, 2010, p.3).

Por lo que se refiere la otra educadora la situación fue distinta ya que existió coerción por parte de sus familiares para que ella considerara seguir estudiando.

*Un hermano, el que ya tenía allá 10 años en Estados Unidos llega y me dice, este, dice mi papá que ya no vas a estudiar, que ya no sacaste examen para ninguna Universidad, digo ¡no!, dice, ¿cómo crees? le digo, no. Entonces te vas a ir conmigo para Estados Unidos, dice ¿a qué te quedas aquí? Dice, te vas y les vas a mandar dinero a mis papás, porque no te vas a quedar acá y le digo ¡estás loco! Yo no me voy para Estados Unidos, ¡yo aquí me quedo para que me mantenga mi papá y mi mamá!*

*No, ya mero te van a estar manteniendo, así “de a okis” ¡no!, ah pues entonces me pongo a vender artesanías (JI-ML2018, p.11).*

---

<sup>40</sup> Las identidades son los nombres que les damos a las diferentes formas en las que estamos posicionados”. “Las identidades culturales son puntos de identificación, los puntos inestables de identificación o sutura, que son hechos dentro de los discursos de la historia y de la cultura. No son una esencia sino un posicionamiento (Hall [1992] 2010: 351) ( como se citó Restrepo, 2014, p. 49).

La opción que tuvo la educadora fue la misma a la que podía acceder sin problema tanto ella como su familia sabía de la seguridad que representaba ser admitida. *“Me dice mi papá, todavía no se cierra en la UPN hija, ve por favor”* (JL-ML2018, p. 11)

Simbólicamente<sup>41</sup> acceder a esta propuesta radicó en lograr una movilidad y romper con la reproducción de conductas, empoderarse y demostrar sus capacidades de manera que le permitiera tener el control, control que se aplicaría en el aula con el imaginario del deber ser.

Se han contemplado las percepciones acerca de la práctica docente de las educadoras, las experiencias que vivieron les permitieron construir un perfil del docente redentor que le hicieron forjar su práctica como lo deseable, según los parámetros que ellas mismas se fijaron. Por ello, en el siguiente subtema ponemos en tensión su formación inicial con la intención de identificar las bases de su formación profesional y aquello de lo que se apropiaron para ejercerla y construir su experiencia docente.

Para ello aludimos a la formación, considerada como el medio por el cual se adquieren herramientas para construir saberes y desarrollar habilidades en un determinado campo de acción, entre las herramientas se encuentran la teoría, metodología, propuestas de acción y evaluación, estrategias y métodos, para responder a propósitos específicos planteados en la currícula, en la cual, a través de los Planes y Programas propone formas de hacer que responden al logro de propósitos educativos, que en el paradigma vigente de la enseñanza por competencias se cuenta con estándares curriculares, perfiles de egreso y campos formativos.

---

<sup>41</sup> Lo “simbólico” designa el común denominador de todas las maneras de objetivar, de dar sentido a la realidad (Ricoeur, 1999, p. 90).

## **2.5 Proceso de aprendizaje en la formación inicial, conocimientos básicos y necesarios**

Cada licenciatura y carrera tenía un perfil específico del profesionista que querían formar, con una excelente memoria las educadoras narran lo más importante de este proceso en el que reconocen ciertas características específicas del perfil de egreso y que adelante pondrían en práctica. En los tres casos reconocen que su aprendizaje y que propiamente dicho la experiencia la construyen con el apoyo y tutoría de sus profesores o compañeros.

Las educadoras informantes poseen una formación diferente entre sí, pero en común con la docencia, por ejemplo: Mago tiene una formación inicial en la Normal Valle del Mezquital con una Licenciatura en Educación Preescolar, mientras que Renata tuvo un curso de capacitación como Promotor Bilingüe cuyo objetivo era la inducción a la educación indígena y María es Licenciada en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, formación que le permite desempeñarse en distintos ámbitos, incluso en la docencia aunque su perfil de egreso sea la intervención propiamente dicha, por consiguiente sus procesos de formación fueron particulares en las tres pero similares en algunas cosas.

El perfil de egreso de cada carrera dependerá de los propósitos de la misma así como de la política educativa de cada momento histórico, si bien es cierto que las prácticas profesionales que se realizan en las normales representan una ventaja también poseen un grado de dificultad en el proceso de adaptación como responsable directo de un grupo de alumnos. Mago expresa lo siguiente de ellos.

*“íbamos a escuelas a ver nada más, a practicar 3 días, 2 días; pero ya cuando estuve en séptimo y octavo semestre, es cuando, ya nos eligieron escuelas tuvimos que hacer nuestro documento y todo” (JI-MH2018, p. 21).*

La oportunidad de realizar prácticas profesionales<sup>42</sup> de manera permanente o intermitente permite a los estudiantes acercarse a la realidad del aula, aunque el discurso que permea en ellos es que “la teoría no es lo mismo que la práctica” refiriéndose a la complejidad de ser maestro contemplando y atendiendo exigencias de aprendizaje, control de grupo y desarrollo del currículum, etc., con esto quiere decir que la realidad supera la ficción lo que requiere de algo más que teoría, pero también otra premisa es que en la práctica no hay receta de cocina por lo que las habilidades y conocimientos se construyen y consolidan a través de las experiencias que viven como docentes.

Para esta educadora resultaba importante además del conocimiento las estrategias que le permitieran tener control de grupo, ya que, según las representaciones sociales éste es sinónimo de ser buen maestro, considerando lo anterior se insiste en la metodología de acción en especial el “cómo”.

*Durante mi tesis, durante mi experiencia ahí laborando en esa escuela, a principio si sufrí mucho ¿por qué? Por lo niños, porque era un grupo numeroso, de 25 niños. Si era muy grande el grupo, y pues, era de tercer grado y a veces mis actividades eran exitosas, a veces no eran exitosas, hubo un momento en que me desesperé, pero, sí, porque decía ¿por qué no me salen mis actividades? o ¿qué es lo que me hace falta? o ¿serán mis materiales? o ¿Será mi actitud? o ¿Será el ambiente? o sea; me hacía tantas preguntas. (JI-MH2018, p. 21).*

La socialización es la forma más común de aprendizaje, la interacción es por lo tanto una forma de aprender, siendo los adultos o una persona con mayor conocimiento quien brinde ese apoyo a esto se le denomina andamiaje y se refiere a los procesos de metacognición y autorregulación mediante actividades de colaboración que apoyan el aprendizaje a través las interacciones entre los sujetos (Pérez, 2008).

---

<sup>42</sup> Se refiere a la incursión del estudiante normalista en el aula para integrar la teoría a la acción en un trabajo conjunto entre docente normalista, maestro de grupo y el, mediante un proceso reflexivo. (SEP, 2012).

En este caso, el andamiaje se lo brindó alguien con mayor experiencia que orientó e hizo a la vez de tutor durante el periodo de prácticas profesionales.

*El profesor Arturo... terminando así de dar mis clases,*

- *Haber Margarita, vamos a analizar tu práctica, me decía así el maestro, cambia de espacio, no hagas tus lecturas en tu salón, ve a este espacio donde es más cómodo el niño, ahí va a ser el trabajo más productivo, no te quedes en tu salón y eran muchas observaciones, muchas correcciones, y así me decía, el profesor Arturo.*

*Y pensaba:*

- *Sí tiene razón profesor. Ya ve maestra haga caso o lea este libro, consulte este libro, ve que materiales te puedes apoyar (JI-MH2018, 22).*

La relación de un experto y un novato radica en la experiencia docente, aunque esta consigna es relativa la condición de permanencia proporciona el carácter de poder, es decir, el que tiene conocimiento de causa tiene la razón, de manera que este ejercicio de poder se pone de manifiesto cuando lo legitima el otro al aceptarlo.

Retomando la idea del aprendizaje socializado y las estrategias como una manera de asegurar el aprendizaje, se advierte esta condición reafirmando la representación social que hay trasfondo con sus compañeras y docentes de la normal.

*Claro, yo tenía una maestra que era mi tutora en la Normal del Valle del Mezquital, que a veces si nos daba ese apoyo, pero ya nos decía, investiguen, compartan esas experiencias...también mi maestra de grupo, de los chiquitos, también me daba sugerencias, me daba mis observaciones y así fue mejorando poco a poco mi práctica docente con los pequeños.*

*Me puse a investigar también para no quedarme corta en mis actividades y también hubo compañeritas que decían: te comparto esto... ellas decían, te favorece estas estrategias, haber ponla en práctica, sino te salió utiliza esta otra estrategia y así intercambiábamos experiencias, estrategias, materiales, y todo (JI-MH2018, p.23).*

Ese acompañamiento, socialización de información y autodidactismo ayudó a la educadora a conocer otras alternativas y proponer nuevas actividades o estrategias didácticas, la reflexión de su práctica a través del proceso de praxis le originó una modificación de la misma y por consiguiente ir concentrando conocimientos con las que da inicio formalmente a la construcción de su experiencia docente

Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional (Zeichner, 1993, p. 2).

Otra educadora tuvo su capacitación en un curso de inducción, es decir no ocurrió propiamente en una escuela Normal o Universidad, sin embargo, sí fue formada para la docencia ya que participó en un Programa Educativo derivado de la política educativa de *“Educación Para Todos”* implementada en el sexenio del presidente José López Portillo dándole seguimiento Miguel de la Madrid

Este Programa proponía el método bilingüe bicultural en el medio indígena para la atención de la niñez de los pueblos originarios que incluyó al nivel de preescolar, por lo que hablar hñähñü fue una característica que debían tener los jóvenes que participarían en este programa que tuvo una duración de por lo menos 6 meses (tiempo que duró su taller de inducción en el internado en el Estado de Guerrero.

*“Llegamos como por Septiembre yo creo duró como por Febrero, ajá en esos meses y ya en el 86 a mí me dieron mi plaza, en Octubre.” (JI-RC2018, p. 5)*

Estos jóvenes fueron instruidos en el manejo y desarrollo del Programa de Educación Preescolar y la enseñanza de la lengua indígena característica principal del Programa cuya intención sería proporcionar educación respetando su lengua materna, algo que fue muy significativo para la educadora por la identidad cultural que posee.

Este programa como otros similares pretendía atender a la población indígena sin olvidar la cultura, por lo que, tomando en cuenta que la socialización primaria tiene una fuerte influencia y cimentación profunda en el individuo como lo afirman Berger y Luckman “el niño internaliza el mundo de sus padres como el mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico” (Berger y Luckmann, 2002, p.178).

Así que la internalización no es precisamente en la cultura étnica sino a nivel general, de modo que considerando la liquidez que permea lo sociedad<sup>43</sup> (es decir, fluye y está en constante movimiento) la construcción de la identidad entra en el contexto de las identidades líquidas y esto es porque la identidad no es única, ni acabada, en cada contexto existe una ruptura de la identidad para adaptarse al grupo ocasionando así la adopción o construcción de la identidad con respecto a este. (Restrepo, 2014).

Por otra parte su capacitación<sup>44</sup> radicó en una cuestión básica que fue el desarrollo del currículum y la planificación, la formación estratégica en el uso y desarrollo del Currículum en un periodo a corto plazo se debió a la necesidad de cubrir lo más pronto posible el rezago educativo y analfabetismo incluyendo a un gran número de indígenas. Esta política educativa tuvo su génesis en los promotores bilingües cuyo “objetivo de alfabetizar a los indígenas en su lengua nativa, para garantizar su desarrollo cultural y su castellanización”. (SEP, 2014, p.40).

*El Plan y Programa, nos daba una maestra que estaba especializada en eso, era supervisora o no sé qué era, pero sí estaba especializada en eso,*

---

<sup>43</sup> La “liquidez” es una metáfora que alude a la fluidez, al cambio de las cosas en la medida de la modernidad (Bauman, 1999).

<sup>44</sup> La implantación oficial del sistema de educación primaria de tipo bilingüe y bicultural...una preparación acelerada, abreviada y por tanto deficiente del personal una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo, una política de plazas y destinos que obedece a criterios clientelares dictados por las cúpulas caciquiles del sindicato de maestros oficialista, y una crecientemente conflictiva indefinición del papel del maestro dentro de la comunidad de acogida. (Dietz, Mateos, 2013, p. 77).

*nos enseñó a planear... Por ejemplo dábamos matemáticas y nos enseñaba de cómo enseñar matemáticas, que de acuerdo a la comunidad que con semillas, con hojas, igual como ahorita pues y uno se debe adecuar de acuerdo a la comunidad, entonces, si ahora si la maestra nos enseñó cómo planear, como llegar, igual, siempre nos decía hagan su diagnóstico, porque de acuerdo a las necesidades de su grupo van a planear (JI-RC2018, p. 6).*

La planificación<sup>45</sup> es la principal herramienta para la sistematización y organización del trabajo en el aula, atender a las necesidades de aprendizaje de los niños es importante para la educadora, su parámetro de acción es el Programa de Preescolar y en especial los contenidos, cuando una educadora atiende estas consignas considera que su trabajo es eficiente y que cumple con la norma como si esto fuera indicador de calidad y van transitando en ese tenor haciéndose dependiente de este, sin considerar que se somete a una institucionalización junto con sus alumnos, pues transmite la hegemonía de control del estado, al ser este quien propone y crea los Programas educativos a desarrollarse en los Centros de Educación Preescolar Indígena.

Para las educadoras el desarrollo del programa es significado de experiencia y de conocimiento (consideran al conocimiento separado de la experiencia) el saber hacer lo ven como una fortaleza aunque cada una tenga un método único y diferente en su práctica docente.

Esta característica de ser buena educadora en el imaginario de Renata, se ha manifestado como una representación social entre las educadoras de preescolar como indígena, así como de aquellos que acceden al nivel como veremos a continuación con María.

Su formación inicial es como Licenciada en Intervención Educativa, por lo cual su formación atiende a otros objetivos.

---

<sup>45</sup> La planificación para Tyler, es la sistematización de pasos y actividades para el logro de un fin educativo, considerando objetivos, tareas, conductas y evaluación para el logro de aprendizajes.

*Me gustó ya el contenido, me gustó ya el contenido y yo en muchos contenidos me reflejaba porque era así mi forma de ser, porque decía este, el que seamos... entendí muchas cosas de las que a lo mejor mis maestros en ese momento a lo mejor no me entendían a mí, de que porqué eras tan agresiva, de que por qué los demás no me entendían ¿no? la psicología, este, los dibujos cuando empezamos a interpretarlos (JI-ML2018, p. 15).*

*A nosotras como LIE's nunca nos dejaron intervenir como Normal... O sea, nosotros nada más íbamos a observar y ahí mi caso fue con un niño con mutismo selectivo, me interesó, este, para esto estuvo la maestra Alicia Lugo, ya fue la que se dedicó más sobre mi tema, entonces ahí la que partió de mi interés (JI-ML2018, p. 16).*

Originalmente cuando decidió ser maestra, quería hacer las cosas bien, es decir, no ser como sus maestros (que maltrataban a los alumnos), en su proceso de formación obtuvo los conocimientos necesarios para atender a niños o situaciones especiales teoría acerca del desarrollo del niño, psicología, entre otras cosas, lo que le dio un referente de acción en el aula, en aprender a intervenir, no obstante sabía que para ser docente requería de otro tipo de formación cuestión que por el momento no cobró tanta importancia mientras pudiera ayudar a niños que la necesitaran, es decir, las identificaciones predominan en su personalidad.

En suma, la carrera en Intervención Educativa es afin con la educación y al tener acercamiento directo con las aulas y los alumnos resultó ser una alternativa para formar parte de la docencia. En la práctica ella aprendió a planear, porque los conocimientos acerca del desarrollo del niño la habían obtenido mediante la teoría en la escuela, es decir, se sabía con lo necesario para trabajar en una escuela como docente, *“yo iba y observaba, pero nunca vi con cual Programa se basaba, porque nosotros solo era la observación, nada como hacen Normales, estudiar los Programas, no, nada eso hacíamos” (JI-ML2018, p. 26).*

Los normalistas poseen ciertas ventajas sobre los demás profesionistas en cuanto a la práctica docente, empero como ya se vio, no es garantía de tener suficiente experiencia. La importancia de la formación es poseer las características

necesarias para el trabajo a desarrollar y la experiencia docente radica en poseer los conocimientos y habilidades que ayuden propiciar aprendizajes en sus alumnos, por consiguiente aprender a ser maestro para María significó más que la empatía y eso lo veremos en otro momento.

## **2.6 Saber más para trabajar mejor: La formación continua y permanente y su aplicación en la práctica docente**

Considerando que aprendemos a lo largo de la vida, la experiencia docente es un proceso inacabado, se construye al estar en contacto con lo educativo, pero requiere fortalecerse, ampliarse, mejorarse y reconstruirse cada día, porque todo fluye, se mueve, cambia, se modifica o se construyen nuevas cosas, nuevos conocimientos nuevas relaciones o culturas, nos encontramos en el paradigma de la vida líquida, debido a esta liquidez se requiere de instrumentos que la atiendan; inclusive el conocimiento es líquido, así mismo, se debe poner atención en este.

Esos constantes cambios, las nuevas formas de ver, de pensar y la excesiva información crean nuevos conocimientos; como estudiante y profesionista estar “al día” da la posibilidad de una mejor interacción y desempeño laboral y académico, la idea no es saber por saber, sino saber para hacer.

De manera que las educadoras al tener constante e íntimo acercamiento con el conocimiento (cuando aprenden o lo estimulan en sus alumnos) desarrollan una catarsis que se refleja en sus acciones y en su práctica. Tener fluidez significa avanzar, llegar al siguiente nivel de manera natural (por la forma como se aprende) o predispuesta (por la formación académica). La vida líquida manifiesta nuevas exigencias y la práctica de las educadoras no es la excepción en especial por los distintos ámbitos en los que participa realizando diferentes funciones a la vez, organiza, gestiona, desarrolla el currículum, se relaciona con los padres de familia, etc.,

Prepararse es casi condición indispensable, se puede actuar desde el sentido común en algunos casos pero, mas no se trata tan solo de tener control de la situación, se trata de dar a cada cosa la atención pertinente y considerándose del aprendizaje de los alumnos es toda vía mayor el compromiso.

Por los diferentes niveles y grados de experiencia o por exigencia las educadoras consideran continuar preparándose por normativa o por el deseo de reconocimiento y pertenencia, así, el sentido que cada una le da y sus conclusiones dependen del imaginario que tienen con respecto a la formación, las consideraciones y las circunstancias son particulares aunque el propósito sea similar. Particularmente la lengua hñähñü es un tema recurrente por lo cual se le dedica un capítulo en el cual se manifiesta ampliamente cómo y porqué resulta significativo para ellas.

La formación permanente se refiere a fortalecer las habilidades y mejorar el conocimiento que se tiene con respecto a una actividad específica, es un derecho de las educadoras, su asistencia en principio es de adentrarse, conocer y buscan formar parte del magisterio y es que se encuentran en el proceso de identificación y adaptación, los temas son diversos y son relativos al ámbito educativo las expectativas que tienen de ellos en cuanto didáctica son altas puesto que mejorar su práctica docente es un propósito generalizado y con mejorar su práctica se refieren a poder hacer que sus alumnos aprendan.

Enseguida de cumplir un año de servicio en la docencia la Secretaría de Educación Pública realizaban un curso de inducción a las educadoras indígenas con la intención de contribuir a la construcción de su identidad como docente, estrategia formaba parte de un programa de formación permanente del profesorado, que fue impuesto y promovido por los supervisores escolares.

*“nos mandaban a los cursos de los maestros, cuando teníamos un año de servicio nos dieron un curso de inducción, ese fue en Pachuca” (JI-MH2018, p. 68)*

Cuando se integraron formaron parte de un grupo (el de educadoras), la asistencia a los cursos lo llegan a ver como una obligación, incluso, si sus expectativas no fueron cubiertas (según sus intereses y necesidades) va mermando su interés en ellos otorgándole importancia a lo que realmente les sirve.

Si la construcción de la experiencia docente radica en los conocimientos que se adquieren por medio del aprendizaje, el razonamiento y la reflexión entonces significa que poseen una singular importancia en el sentido que implica un trabajo epistemológico a diferencia del conocimiento empírico.

Por otro lado, las educadoras buscan encajar o formar parte de un grupo (sentido de pertenencia) aceptan participar y formar parte de los cursos, reuniones, llamados, etc. lo mismo pasó con el Curso de Inducción a la Educación Indígena que tomó Mago representó una oportunidad para integrarse y ser reconocida como educadora de preescolar indígena, pareciera que fuese para ella una especie de legitimación.

Cuando se es educadora novel paradójicamente se está abierta a todo aprendizaje, la idea de encajar pesa sobre la hegemonía, el hecho es que esa legitimación que obtienen, objetiva o subjetivamente, les proporciona poder, el poder obtenido lo ejercen en su comunidad, en la escuela y con la sociedad, es decir, se ven y se manifiestan primero con una identidad, segundo, con empoderamiento, la paradoja radica también en que la construcción de esa experiencia llega a un nivel de confianza, saturación, desinterés e incluso a la falta de objetivos que la formación en cualquiera de sus modalidades (permanente o continua) deja de ser prioridad.

Como ya se mencionó, la formación para las educadoras de preescolar indígena fue particular, por lo que en la política educativa o reformas de la e

educación se buscó mejorar la calidad de la educación<sup>46</sup> por lo que el perfil de egreso de las educadoras se elevaría al rango de licenciatura promoviendo la profesionalización de la carrera, que en sus inicios hubo intentos fallidos.

*Después de la secundaria me fui al curso y después de que yo ya entré al servicio, nos exigieron que estudiáramos, entonces me llega una compañera y me dice vamos a estudiar compañera, me dice ¿tú tienes nada más la secundaria, verdad? le digo sí, se va a abrir una en el mejoramiento profesional, según dice que nos van a valer como Normal, entonces le dije sí (JI-RC2018, p.17).*

Hablar de profesionalización es indicador de ajustarse a la norma, la exigencia deviene de una estrategia que promovía la formación permanente, desgraciadamente este proyecto no se concluyó como se proponía, “cuál fue mi decepción, ya a mitad de según de la Normal, nos dicen ¿saben qué? no nos aprobaron que fuera Normal, será como prepa” (JI-RC2018, p.17)

La decepción fue desmotivadora, porque coartó la intención o entusiasmo por continuar estudiando, esta situación se repitió en otro momento lo que originó en la educadora una monotonía que se sedimentó y bloqueó la intención de continuar estudiando.

*Nos íbamos a pasar a la UPN, y ya fue ahí como que yo quería con mis mismos compañeros, ¿por qué? porque ya sabíamos cómo trabajábamos o sea a nivel grupo..., yo ya no seguí ¿por qué? porque me mandaron a la comunidad más lejana, en primera, allá en Zimapán y ahí nos pagaron hasta los 8 meses y ya no, ya nunca nos exigieron, hasta hace poquito nos dijeron que estudiáramos, pero le digo a la maestra Sofía, pues ya nos falta poco (JI-RC2018, p. 18).*

Podemos poner en tela de juicio muchas cosas para no emitir juicios de valor, sin embargo puede mirarse desde dos aristas de la formación de la educadora, la

---

<sup>46</sup> Al elevar la educación normal al rango de educación superior, en 1984, lo cual derivó en la creación de la licenciatura, la cual requería como antecedente el bachillerato, se ejerció para los maestros una presión doble: para el magisterio en servicio, esto implicaba mayores niveles de profesionalización, y para los interesados en esta carrera, implicaba mayor inversión, en sus años de formación, y construía además un estigma entre los profesores normalistas formados antes y después de 1984 (Barrón, 2014, p. 198).

primera es que la profesionalización sólo en ocasiones es asumida como requisito, pese a que es parte de la normativa (como sucede con la lengua hñahñu en preescolar indígena), la otra es que ante una práctica de conocimiento tácito las educadoras se sienten cómodas considerando que cumplen con lo indicado en su práctica docente.<sup>47</sup>

Como menciona Imbernon (1989) entre otras cosas, en el tema de la formación permanente, entre las políticas educativas que la plantean, poco se toma en cuenta el deseo e interés de los profesores que depende de su situación profesional, años transcurridos desde su formación inicial y su ingreso a la docencia, características personales y profesionales, así como circunstancias sociales y de contexto en donde labora.

Nuevamente se percibe otra paradoja del sistema educativo que oscila entre el deber ser y el imaginario de las educadoras, pues miran lo pertinente y efectivo de las propuestas, sin embargo, la decisión personal de continuar formándose compete en particular a ellas mismas.

En lo que corresponde a otra informante, en su característica de no ser y no tener formación de educadora, cuando se enfrentó a este nivel tuvo la necesidad de conocer y aprender acerca del programa y cómo planear pues sus primeros años de experiencia los realizó en nivel primaria, por lo que ella ha sido autodidacta y ha aprovechado cualquier oportunidad para tomar cursos y otras propuestas de formación permanente.

*A los cursos que a mí me mandaban me ayudaban mucho. Por que como te digo, yo no venía de una Normal donde ya les enseñan como que todo entonces esos cursos a mí me enseñaron y entonces eso que a mí me enseñaban iba y lo implementaba en la escuela (JI-ML2018, p. 32).*

---

<sup>47</sup> Hace unos 25 años la formación del profesorado no era prioritaria en el interior de los sistemas educativos. Estos, interesados en una mayor o mejor escolarización de la población, se preocupaban preferentemente de los aspectos cuantitativos de la enseñanza... Por consiguiente la escasa incidencia en la formación del profesorado se ejercía sobre todo en la etapa de formación inicial del profesorado ya que el sistema educativo necesitaba profesores que asumieran esa creciente escolarización a la vez que las demandas del sistema productivo (Imbernon, 1989, p. 1).

Llegar a ser el maestro que uno quiso tener implica algo más que empatía con los alumnos, saberse con la responsabilidad de su aprendizaje exige a uno mismo continuar aprendiendo y por lo tanto continuar formándose, por lo que ser un buen maestro para María es saber enseñar y que los niños aprendan, subjetivamente a controlar el grupo y conducirlos en el gusto y deseo de aprender.

Es así como las educadoras consideran que su formación influye en la manera de realizar su práctica docente. En este apartado vimos los conocimientos de los que se apropian las educadoras para construir su experiencia docente, la cual incluye conocimiento acerca de las teorías de desarrollo del niño, estrategias didácticas, Programa de Educación Preescolar y la planificación, adquiridas en su trayectoria académica, sin olvidar el sentido humanista que aplican a través de la interacción con los demás.

## CAPÍTULO 3

### LA EXPERIENCIA DOCENTE QUE SE ADQUIERE EN LA PRÁCTICA SE CONVIERTE EN HABILIDAD

La práctica docente es el ámbito en el que se pone de manifiesto la experiencia docente mediante las actitudes, conductas y conocimientos de las educadoras en torno a la educación. Las actividades que realizan en el aula, sus acciones, las interacciones y el desarrollo del currículum son el eje rector de su práctica, en ella los contenidos y los procesos se unen para fomentar el aprendizaje a sus alumnos.

En este capítulo doy a conocer la forma en que las educadoras han construido su experiencia docente, por lo que en un primer momento se hizo un recorrido por su trayectoria escolar y académica (retomando el ámbito personal) en las cuales adquirieron constructos sociales en relación a la profesión docente de las educadoras, mismas, que les llevaron a desear ser docentes o a aplicar estrategias en el deber ser, ideas que crearon en esas relaciones con sus maestros.

En este apartado en específico, se pretende conocer la forma en que construyen su experiencia docente como educadoras frente a grupo de manera personal, objetiva e inmediata, ya que en el aula se pone en tensión lo aprendido y se desarrollan mayores habilidades en el ejercicio docente y es que lejos del acompañamiento los avatares por los que pasaron las educadoras como docentes principiantes marcan la pauta para la modificación y mejoramiento de su propia práctica, por eso se considera que la responsabilidad directa y las consecuencias de sus acciones nos darán luz de lo que se desea saber.

Y es que esos mismos avatares son una muestra de que los constructos sociales que se hacen a lo largo de la vida pueden compaginar o no con la realidad o con la propia realidad del sujeto, esto es, cuando la realidad supera la ficción y la formación hoy más que nunca viene a colación en los relatos de las educadoras por que como lo menciona Dubet.

Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas.... Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación (Dubet, 1998, p.14).

Las educadoras al ingresar a la docencia realizan un proceso metacognitivo<sup>48</sup> mediante el cual se hacen conscientes de sus fortalezas, así como, de sus necesidades para intervenir en el aula según los objetivos previstos en el currículum o en su planificación, este proceso les permitirá seguir construyendo aprendizajes toda vez que haya un proceso reflexivo de la acción. Esto quiere decir, que aun cuando han sido formadas, en la práctica se sigue aprendiendo, ya que cada sujeto y cada contexto es especial y las experiencias que se obtengan de ellos, trae consigo nuevos referentes y nuevos aprendizajes.

El hilo conductor en este capítulo sigue siendo la trayectoria de vida de las educadoras informantes ya que se convierte en la pauta de encuentro entre la experiencia y la construcción de esta, específicamente los momentos coyunturales que provocaron aprendizaje.

### **3.1 Las dificultades de una maestra novel**

En este lapso de tiempo nuevamente se observa en Mago y María un grado de desinterés por ejercer la docencia, se toman un tiempo para sí mismas, a María casi la obligaron a integrarse a la docencia, su maestra de la Universidad estaba muy interesada en que ejerciera, desde un principio se había preocupado por su formación y con la exigencia que la caracterizaba incentivaba a María, ésta a su vez se exigía a ella misma, reconocía sus capacidades y cumplir o satisfacer las

---

<sup>48</sup> En la metacognición se distinguen dos mecanismo complementarios: *conocimiento acerca de la cognición*, conocer lo que sabemos y lo que no, así como conocer nuestras estrategias de aprendizaje; y *autorregulación*, que implica tomar decisiones Sobre qué hacer, qué modificar una vez valoradas nuestras estrategia y formas de aprender (Pérez, 2008, p. 91).

exigencias de su maestra era demostrarse a ella misma lo que era capaz de hacer.

En esa estimación que la maestra sentía por María radicaba la insistencia para que ejerciera su profesión, por lo que María consideró que finalmente era algo que le servía y por lo que había estudiado, por tal motivo aceptó la oferta de trabajo, para ella cada hacho significaba un reto y eso era lo que le motivaba. Aunque antes de eso trabajó en la *comisión* de Luz y Fuerza, reconociendo esa faceta como la oportunidad de su vida que dejaría pasar por ejercer la docencia

Mago en los primeros años recibió ofertas de trabajo en especial eran contratos en escuelas particulares, comunitarias y oficiales en el nivel primaria general y preescolar, su plan de vida estaba de por medio y ejercer su profesión era un propósito claro. Esta educadora se caracteriza por ser una persona activa y persistente, buscó por sus propios medios y recibió ayuda de algunas compañeras que aceptó y reconoce con agradecimiento.

Renata ingresó por primera vez a la docencia en una telesecundaria, si bien no correspondía con su perfil del curso de inducción tenía el apoyo de un curso de corte y confección que le abrió esa oportunidad. En realidad la accesibilidad de la educadora ocasionó que su ingreso fuera en otro contexto hasta que vio las condiciones y sobre todo las dificultades a las que se enfrentó fue como notó que su lugar era otro.

Las tres informantes coinciden que accedieron a niveles educativos distintos a su formación inicial por lo que las dificultades a las que se enfrentaron en el proceso de adaptación y la puesta en práctica de su formación inicial o no es lo que originó a el acceso a nuevas experiencias y conocimientos de los cuales se apropiaron para el ejercicio que en su momento se les encomendaba.

Después de concluir los estudios superiores lo que una persona busca es ingresar al campo laboral, sin embargo, algo que sucede frecuentemente con la mayoría de los profesionistas, incluyendo las educadoras, es que su primer trabajo

no corresponde a la carrera que estudiaron en su formación inicial y la informantes no fueron la excepción.

Acceder a un empleo sin los conocimientos elementales o con apenas los básicos representa un problema, con la docencia es igual, para beneficio de nuestras educadoras su formación era en sí una ventaja, empero, no accedieron al nivel o área específica para la que estudiaron, pero con todo y eso, algo aprendieron que incorporaron a su experiencia docente.

Durante la entrevista que nos concedió Mago, en el momento de hablar se sus primeras experiencias como docente frente a grupo, manifestó una actitud de beneplácito, inclusive se podría decir que expresó orgullo para demostrar lo que en ese momento sentía que poseía (el saber).

*Usaba y combinaba el PEP (Programa de Educación Preescolar) y el Programa de CAIC (Programa de Educación Inicial- PEI) era como que un complementario porque yo utilizaba más el PEP, porque es lo que yo más trabajé en la Normal, entonces era como que actividades de cierre o lo utilizaba como tareas, también para que los niños realizaran en casa.*

*Venían ejercicios de pintar, de ver cómo era su comunidad, eran, variaban mucho las actividades, pero eran un poco similar a las del PEP, entonces yo sí como que le veía como que tenía un poquito de, ¿**similitud**? similitud en ambos libros decía, pero la diferencia, es que ahí te hacían los aprendizajes esperados y las competencias. Y en ese libro no te manejaba, ahí te manejaba unas actividades, una lista de actividades que podías realizar, para mí era como un complementario nada más. Bueno, pues, ora sí que estuve trabajando lo que es Enero a julio, lo que es en el Municipio de Chapantongo en el CAIC. (JI-MH2018, p. 26).*

Como cita que hace Serrano a Foucault “lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos” (Serrano, 2007, p.105), esto es, el poder se siente y se transmite a los otros.

Con esa actitud manifestaba que aquello que había adquirido en la Normal la hacía una persona capaz y había llegado su oportunidad para demostrarlo en un

Centro de Atención Infantil Comunitario (CAIC) en el municipio de Chapantongo, Hgo., donde atendió a un grupo de maternal con niños de entre 2 y 3 años de edad, este nivel es considerado de educación inicial de manera que representó un problema.

Las seguridades que un sujeto posee se ponen en tensión<sup>49</sup> toda vez que se enfrentan a una situación de quiebre, a una desestabilización que se origina en su accionar y repercute directamente y viceversa.

*Eran niños pequeños y pues ahora sí, lo que yo aprendí en la normal era muy diferente en un CAIC, porque en un CAIC, te dan un programa, cómo trabajarlo, tú tienes que llevarlo de acuerdo a ese programa y lo tienes que trabajar, entonces, yo sí vi una gran diferencia, entonces, yo tenía que adaptar mis actividades a ese libro. Fue algo como que complicado (JI-MH2018, p. 26).*

Los momentos de tensión, al igual que las experiencias cotidianas, movilizan los conocimientos previos, los primeros activan “nuestro potencial para la acción, que tiene cognición, emociones” (Hernández, 2002, p. 10), se pone de manifiesto la creatividad para salir adelante o resolver tales conflictos.

La adecuación que realizó la educadora fue una respuesta al problema en que se encontraba, desarrolló el Programa de Educación Inicial<sup>50</sup> propio del nivel por ser lo instituido<sup>51</sup> y usó el Programa de Preescolar que le remite a una zona de confort que representa lo conocido, al mismo tiempo, al combinar los Programas

---

<sup>49</sup> El elemento de ruptura necesario en todo proceso de aprendizaje, que desestabiliza los supuestos incuestionables que cada sujeto incorpora al internalizar la cultura y rutinas de su contexto habitual (Pérez, 2008, p. 91).

<sup>50</sup> En otro nivel, las instituciones educativas visualizan de manera diversa el sentido de planes y programas de estudio. Para algunas son la norma a seguir, para otras sólo orientaciones globales. Cuando se considera que son la norma a seguir, se pone en funcionamiento un conjunto de mecanismos que pretenden garantizar que todos los maestros cumplen, al mismo ritmo, el programa escolar. (Díaz Barriga, 2005, p. 35)

<sup>51</sup> La operación concreta de las instituciones –como dimensiones complementarias siempre presentes- lo instituido (lo fijo, lo estable)(Fernández, 1994, p.36)

atendió a las necesidades de aprendizaje y estimulación de los niños, en vista de que consideraba al Programa de Educación Inicial como menos completo.

La perspectiva que tiene la educadora del Programa Preescolar<sup>52</sup> 2004 es que ayuda a formar sujetos capaces ya que las competencias están en función de los 4 pilares de la educación, por lo que para ella, hablar de campos formativos y no de contenidos es hablar de un verdadero aprendizaje y desarrollo del niño. Cuando una persona está institucionalizada, responderá a los objetivos que la institución establece<sup>53</sup>.

Para los docentes que se inician en su tarea académica, el programa es más que una guía. Constituye habitualmente casi la única orientación con la cual pueden participar en la preparación de su curso. Por el contrario, para un docente que ya tiene una línea intelectual de trabajo, el programa puede ofrecer obstáculos al desarrollo de su pensamiento (Díaz Barriga, 2005, p. 39).

La institución ejerce fuerte influencia en los individuos, los planes y programas son las herramientas y las educadoras noveles se encuentran sujetas a ello, creando así una dependencia entre el Programa de estudios y su práctica, considerándolo como cierto e irrefutable.

Como noveles son algunas son conscientes de poseer lo necesario y otros al estar frente a grupo reconocen que ciertamente la antigüedad en el servicio es esencial, por lo que cada quien hace sus conjeturas según como le vaya en la vida. La paradoja de sus comentarios es que sean o no conscientes es que a través de la práctica se van adquiriendo mayores habilidades y en ese interactuar con otros van conociendo y apropiándose de nuevas formas de hacer.

---

<sup>52</sup> Cuando se considera, en cambio, que los programas son orientaciones globales, se busca que el maestro o el grupo de maestros pueda acceder a efectuar un conjunto de propuestas e interpretaciones sobre un programa común. (Díaz Barriga, 2005, p. 35).

<sup>53</sup> La presencia de lo institucional- el conjunto de representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas y la penetración de los establecimientos relevantes para los individuos (Fernández, 1994, p.38)

La práctica docente es esencial para la construcción de esa experiencia docente, pues esta es la conjugación entre conocimiento, tiempo y práctica. Se convierte en una praxis, puesto que es un ir y venir entre la práctica y la reflexión sin olvidar la teoría que lo sustenta y ayuda a conocer más.

“El “problema”, entonces, es “seleccionar el tipo de experiencias que vivirán de manera fructífera y creativa en las siguientes experiencias”, permitiendo trazar una trayectoria de progreso en el desarrollo del niño”. (Luri, M., 2017, p. 27).

Esto es, saber hacer para una educadora novel o con antigüedad es proporcionar al niño las condiciones necesarias para su aprendizaje, llámese estrategias, materiales, ambiente, etc. para ello pone de manifiesto lo que sabe y es capaz de lograr porque un docente (en este caso educadora) no es quien enseña sino sabe hacer que sus alumnos aprendan, lo mismo ocurre con aquellos que poseen un capital mayor y se enfrentan a un grupo, aquí lo cuestionable es qué tanto logra que los niños aprendan, ya que el conocimiento no garantiza del todo una buena práctica si el que está al frente no posee esa experiencia del control de grupo, el desarrollo del niño, etc.

Como lo explica y define Fierro en su concepto de práctica docente<sup>54</sup> “este concepto de práctica docente le da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo y no sólo como insumos o productos del mismo” (Fierro, Fourtoul, Rosas, 1999, p. 23). Siendo que el trabajo de los maestros está formado por relaciones entre personas, con el conocimiento y con aspectos de la vida cotidiana, la construcción se da en relación a los mismos aspectos, conocer, hacer y convivir, en especial en el quehacer en el aula.

---

<sup>54</sup> “entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Fourtoul, Rosas, 1999, p. 21).

### 3.2 Aplicando lo aprendido

Los primeros 2 años de experiencia para un docente son primordiales, obviamente el nivel educativo en el que labora influye, sin embargo esa transición de novato a experto se comienza a dar después de los primeros cinco años de experiencia, en las educadoras los cambios se hicieron notar a partir de los 3 años de servicio, puesto que ya habían incorporado lo aprendido en su formación inicial, se habían adaptado a la forma de trabajo y habían desarrollado la confianza en lo que sabían.

Luego de los primeros años como docente frente a grupo las educadoras realizaban actividades tomando en cuenta lo que apreciaban en sus alumnos, de lo que les gustaba o lo que les funcionaba, argumentando que la observación a los niños era indispensable, por el momento la reflexión de su práctica no era una cuestión de peso.

Quien sufrió mayores complejidades fue Renata, el contexto cultural en especial la lengua fue su mayor dificultad, por fin estaba en su nivel el pequeño gran problema era que no entendía lo que decían los niños, para ella la barrera del lenguaje dificultó la comunicación no tan así su ejercicio en el aula ya que buscó los medios de hacerse entender.

Mago tuvo mayor ventaja sobre las demás al tener un leve conocimiento del Programa de estudios del nivel inicial donde inició su práctica y por tener relación estrecha con el nivel preescolar de donde estudió su licenciatura.

*Al realizar ciertas actividades, eh pues, los niños si me respondían pero ahí veía que a los niños les agradaba más la música. Entonces yo tenía que poner actividades de expresión artística, de expresión de danza, también.*

*Tenía que poner esas actividades donde el niño tenía que explorar, actividades con la música y pues fue algo que me agradó. Pero veía también cómo a los niños les agradaba leer cuentos, eh les llamaba mucho la atención y hasta eso utilizaban sus títeres o a veces había niños que me traían sus peluches ¿y qué es lo que yo hacía? Ah pues tenía que realizar cuentos para que le dieran sentido a esos peluches y tuviera un sentido en las actividades (JI-MH2018, p. 26).*

Aunque su perfil académico correspondía poco al nivel que estaba atendiendo, no había una diferencia mayor que la de 1 año de edad de los alumnos, prácticamente estaba en su contexto y trabajaba con niños pequeños de edad preescolar. Por otro lado, si volvemos la vista hacia el Plan de Estudios 1997 por el cual fue formada, “establecía contenidos de los cuales su enseñanza, y su abordaje iría de acuerdo con las características del desarrollo de los niños” (Barrón, 1993).

Esta forma, de conocer y tomar en cuenta las características de los alumnos<sup>55</sup> para planificar<sup>56</sup>, fue una constante en su práctica en el nivel de preescolar según comenta, igual de recurrentes fueron las actividades que realizaba para el control de grupo y la estimulación, entre ellas actividades musicales, de lectura y de modelado de masa, siendo a la vez las que mejor le resultaban.

*Entonces sí, yo trabajaba con ellos mucho lo que era la música, la masa, leer mucho los cuentos porque a veces había cosas que ellos si podían hacer, a veces no. Lo que trabajaba mucho era con los materiales armables, tenía qué este, construir y todo, este, tenía que hacer actividades de conteo. Entonces, de hecho los niños sí, si se prestaban mucho, tenían este, ¿cómo se llama? Sí se integraban en las actividades, y ahí los niños se adaptaron porque finalmente ya era un niño, eran niños que ya habían ido, ahora sí que ya habían ingresado ahí en escuela, para mí no fue difícil como en las otras escuelas (JI-MH2018, P.36).*

De la misma manera realizaba la reflexión en la acción con la intención de que aquello que realizaba estuviera a nivel de los niños, obtener los resultados

---

<sup>55</sup> Un conocimiento básico de la llamada psicología del aprendizaje permite distinguir qué cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles están fuera de todo alcance... otra aplicación del conocimiento de la psicología del aprendizaje se refiere a la presentación gradual de los objetivos alcanzables, ya que ella ofrece una idea aproximada de la magnitud del tiempo requerido para lograr un objetivo, así como también señala niveles de edad en los cuales la aplicación del esfuerzo es más efectiva (Tyler, 1982, p. 41-42).

<sup>56</sup> Dicho de otra manera “La información sobre las formas características del pensamiento a distintos niveles de edad determinará cuál es el momento más propicio para enseñar una materia en particular, cual ha de ser la secuencia de la experiencia y cómo se trasladará el material a experiencias asimilables. Si sabemos cómo funciona la inteligencia y cómo se desarrollan las capacidades, podremos adaptar concretamente el contenido del currículo a las necesidades y la capacidad de los niños” (Taba, 1987, p. 110).

esperados, incluso, para que se sintieran cómodos y esto lo hacía a partir de la observación, la idea era ser buena docente y atender los propósitos educativos que planteaba el currículum, su directora escolar y los padres de familia.

Un aspecto más a destacar es el apoyo que recibió por parte de sus compañeras de trabajo, quienes le proponían o sugerían actividades de desarrollo de la currícula, así como el apoyo que le proporcionaban para adaptarse cuando ingresaba a una nueva escuela, cosa que le generaba angustia y nerviosismo, incluso miedo, en sus primeros años de experiencia, *“así como yo, también siento que perdí ese miedo, pues mis niños también”* (JI-MH2018, p. 29).

Estas orientaciones que le proporcionaban sus compañeras, las aplicaba y en adelante se apropiaba de ellas como lo fueron las actividades de educación física.

*Ya reuníamos a todos los niños, y ya observaba cómo ella hacía educación física y hacía primero el calentamiento, con música y todo, y ya después posteriormente hacía sus ejercicios...tenía un libro también de Educación Física. Me decía la maestra: maestra, si va a hacer educación física, tiene que observar este libro para ver que movimientos van a hacer los niños, porque tampoco voy a proponer unos movimientos que se les dificulte. Y así pues ya, era muy accesible* (JI-MH2018, P. 31).

Las interacciones son la forma de aprendizaje más común, el intercambio de conocimientos y experiencias fortalece y acrecienta nuestro capital, por lo tanto las interacciones son sinónimo de construcción de experiencia<sup>57</sup>.

Ese mismo proceso de interacción y aprendizaje lo vivieron las otras dos educadoras, en el caso de María, en su relato exalta su trabajo como interventora, acciones que se ponen de manifiesto a lo largo de su experiencia como docente

---

<sup>57</sup> Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en su momento, constituye su ambiente... el ambiente, en otras palabras, es cualquier cosa que interactúa con las necesidades propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene (Dewey, 2010, p. 86)

ya que para ella es un punto a favor para la atención de los niños, aunque también relata las dificultades por las que atravesó en la misma en especial al ingresar al nivel de preescolar indígena.

Retomando el relato de María recordemos que su ingreso a la docencia fue por la insistencia de una de sus ex profesoras de la Universidad y ocurrió en una escuela Primaria particular, en el Municipio de Tasquillo, este periodo fue decisivo para la construcción de su identidad docente<sup>58</sup>, cuando reconoció su capacidad de atender a un grupo y de ejercer la enseñanza.

*Pero el chico de sillas de ruedas fue el que a mí más me motivó, después de algunos años el falleció y a mí me dejó una carta, que había tenido... que hasta por primera vez había tenido una maestra que lo había querido mucho y que lo había atendido y que se había esforzado por él y ¡chin! Eso lo que a mí me movió, me motivó y dije o sea, o sea no soy tan mala...al parecer estoy haciendo bien las cosas (JI-ML2018, p.18).*

Hacerse consciente de sus posibilidades lleva a la educadora a ese proceso de aprendizaje en el que además de poner de manifiesto lo que sabe, esos mismos dan paso a nuevos aprendizajes y nuevas formas de actuar<sup>59</sup>. Con respecto a los saberes, Cacho (1999) señala que

Estos fueron construidos al enfrentar obstáculos de naturaleza práctica, lo que permitió desarrollar algunos valores para sí que los fueron identificando, tales como: la responsabilidad, el respeto, tomar en cuenta los sentimientos de los alumnos, algunas cualidades personales, y la importancia de los años de servicio más que la formación (COMIE 1992-2011, p. 354).

En sus primeros acercamientos con el currículum para María no fue fácil, sin embargo, con la ayuda de su compañera y el compromiso de ser una buena maestra comprendió el proceso y realizó la planeación.

---

<sup>58</sup> La identidad de los maestros emerge y se reconoce cuando éstos construyen una relación con otros actores sociales y realizan un juego intersubjetivo con diversos referentes, ya sea de los contextos, de la cultura, de las tradiciones, de las experiencias o de las prácticas mismas llevadas a cabo en instituciones (COMIE, 1992-2011, p. 345)

<sup>59</sup> En una investigación de Cacho (2004) su tesis afirma que la construcción de la identidad del docente se da en la cultura escolar y está representada en saberes (COMIE 1992-2011)

*Cuando llego a la particular, ver al grupo multigrado tercero y cuarto, de primaria. Dije ¡ay chingados! ¿Pues qué les voy a enseñar? ¡Bueno! Como sea ya en primaria ven los temas, van viendo los temas y pues ya con eso empecé a planear. Para eso ya nos piden la planeaciones y bueno, ya empecé a planear (JI.ML2018, p. 18).*

Las consideraciones que tenía la educadora en ese momento, con respecto al currículum era que lo veía como un proceso y los contenidos como algo intencionado, estructurado y propuesto (Díaz Barriga, 2003). Como un instructivo a seguir. Así lo manifiesta, *“como ves llevo 5 años sabiendo de primaria, saber planear por que al principio tampoco, es más fácil planear en primaria porque ya tienes los contenidos... entonces cuando yo entro en la particular me enseñan más o menos” (JI-ML2018, p. 26).*

Aunque la implementación del currículum no le ocasionaba mayor problema fue fundamental el apoyo de sus compañeras que le enseñaron a desarrollarlo en la planificación. En estos primeros años también va construyendo su identidad trayendo a cuenta la forma en que se le trató cuando estudiante.

*Empecé a trabajarlo como de juegos, de ganarme la confianza de ellos, de jugar y todo. Entonces ya se fueron llamando así, como que se fueron acercando. Ya los niños, ya vi si tenían problemas, nos poníamos a trabajar un ratito, les decía vamos a, ponernos a trabajar y luego jugamos ¿eh?(JI-ML2018, p. 22).*

La cultura de las educadoras, tarde que temprano se verá reflejada en sus acciones a manera de conductas y valores, características que forman parte de su identidad<sup>60</sup>. A lo largo de su vida las educadoras han adquirido conocimientos en la escuela que fueron graduales en cada nivel educativo, los conocimientos superiores suplieron a los básicos, sin embargo, han adquirido cierta cultura y habitus que conforman su personalidad e identidad y que exteriorizan según el contexto.

---

<sup>60</sup> Las escuelas mismas, en cierto sentido, son culturas y que estas culturas educan individuos, en una manera que posiblemente no forma parte de los objetivos y los esquemas conscientes (Taba, 1987, p. 73)

Dicho de otra forma, la cultura se manifiesta más que los conocimientos escolares, no porque pierdan validez, sino porque su personalidad, identidad y experiencia es lo que les representa como individuos, *“empecé a exigirles, los papás se encariñaron conmigo por mi forma... pues así fui trabajando con ellos, así como a mí me vinieron chantajeando te doy esto, pero te aplicas en esto ¿no? y lo fui haciendo con mis niños, ahí en, en primaria” (JI.ML2018, p. 22).*

El condicionar<sup>61</sup> a los más pequeños es una de las prácticas comunes en la educación, además de ser una de las formas de aprendizaje en el que los estímulos tienen un papel fundamental<sup>62</sup>.

En lo que concierne a Renata quien a pesar de haberse instruido como educadora y tener la posibilidad directa de ingresar al nivel preescolar como docente, los azares del destino la llevaron a formar parte de una telesecundaria como auxiliar de corte y confección en el municipio de Huachinango, Puebla, siendo que en su currículum demostraba haber tomado un curso de ello y así fue propuesta.

*Era un programa de presidencia, les habían dado una maestra de corte y confección era un taller que tenían, era una Telesecundaria...mi decepción fue que ya eran jóvenes en la telesecundaria, ¡híjole! para mi primer año pues como que no. Y entonces llega la maestra y me dice ¿sabe qué maestra? dice ¿usted va a ser mi ayudante? le dije sí, mira tú me vas a apoyar con las alumnas, yo con los chicos, ah bueno, van a hacer esto, van a hacer este trazo ¿ya sabe? Sí, le digo, entonces ya nos ayudábamos (JI-RC2018, p. 7).*

Esta etapa sirvió a la educadora para acercarse a la docencia, la instrucción en los talleres era lo más parecido a una clase, ahí la educadora ponía en práctica

---

<sup>61</sup> La imitación, la observación, la reproducción y el condicionamiento ocupan una parte importante del aprendizaje humano a lo largo de toda la vida, pero de forma muy especial e intensa en los primeros años de su desarrollo. El conductismo..., donde el condicionamiento clásico u operante y el modelado de conductas ayuda a comprender una parte importante de los aprendizajes humanos (Pérez, 2008, p. 66).

<sup>62</sup> Los conductistas proponen que el crecimiento y el aprendizaje son externos al niño y controlados por el ambiente. Los niños aprenden, a través del condicionamiento directo de una serie de estímulos y respuestas, o asociando el resultado de un evento con otro (Seefeldt, 2005, p.43).

sus saberes y atendía a jóvenes estudiantes. Aunque en un principio no estaba a gusto con la situación, ya que sabía que no estaba en el lugar que le correspondía, se puso en acción. A esta faceta la educadora le otorga menor importancia, para ella su verdadera experiencia docente se da en el trabajo de preescolar indígena.

Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *incorporado*. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes<sup>63</sup> externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive (Contreras, 2010, p. 4).

Si la experiencia docente es un constructo que se da a través del tiempo, todos aquellos momentos de acercamiento al quehacer en el aula dotan a las educadoras de saberes curriculares, procedimentales y actitudinales que conforman parte de nuestra práctica.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje el maestro no es una persona externa a este, su participación y colaboración en la actividad lo involucra de forma objetiva y subjetiva que ejerce una huella mutua entre él, el ambiente de aprendizaje y los alumnos. “En tal actividad compartida, el maestro es un aprendiz y el aprendiz es sin saberlo, un maestro” (Dewey, 1916, p. 140). Aunque la educadora no se percibiera o mostrara como docente, participar en el contexto del aula exigía fungir un rol<sup>64</sup> que era el de enseñar, por lo tanto, estaba aprendiendo a ser maestra.

Si ese formador no es formador de oficio, si asegura sus funciones ocasionalmente, el grupo le mira como formador, teniendo en su seno en un momento dado, una posición privilegiada por que está encargado de

---

<sup>63</sup> Nuestra estructura cognitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento...a lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven más complejos y adaptados a la realidad y más ricos en relaciones

<sup>64</sup> Numerosos autores representan el rol como el tipo de conducta requerida o esperada en un individuo que ocupa una cierta posición en un sistema de relaciones (Postic, 1998, p. 66).

establecer una estructura de interacciones que permitirá definir objetivos, encontrar medios comunes de resolver el problema y alcanzar objetivos fijados... El estatus es entonces adquirido sobre la base de los roles asumidos, es relativo respecto a la situación vivida (Postic, 1998, p. 69).

Después de aprender algo, la mejor manera de consolidarlo o perfeccionarlo es haciéndolo, es decir, se aprende a hacer haciendo y la validación la otorgan las personas que se encuentran a su alrededor asignando a su vez un estatus.

### **3.3 Ser educadora indígena, un camino por recorrer**

El aprendizaje es en proceso, el ingreso a la modalidad indígena forma parte de ese proceso y de la construcción de la experiencia de que tanto se ha hablado. En la narrativa biográfica de las informantes es a partir de este periodo cuando ingresan al Sistema Educativo Nacional, forman parte de este gremio e inician así un proceso de construcción y consolidación de su experiencia e identidad docente como educadoras indígenas, es este punto en específico que destacaría la construcción de la experiencia docente de las educadoras indígenas, ya que el subnivel posee características propias lo mismo los perfiles y rasgos de sus docentes.

En primera instancia se encuentra Renata quien después de haber concluido su estancia en la Telesecundaria por indicaciones del supervisor se integra a Preescolar indígena, para ella problema fue la barrera del lenguaje, pues en aquel lugar, una comunidad indígena, la lengua materna era el náhuatl y lo que ella domina es el hñähñü.

*Me mandaron al kínder a donde hacía falta una maestra y cuál fue mi sorpresa de que todos los niños hablaban puro náhuatl, náhuatl y le digo a mi directora ¿Qué hago maestra? yo no sé nada náhuatl, y dice yo no sé por qué te mandaron aquí, por qué te mandó el supervisor. Pero no hay problema, yo te voy a apoyar mucho, yo soy de aquí y yo sé el náhuatl, dice, y te voy a apoyar en tus reuniones, en lo que aprendes.*

*Ah sí, le digo, está bien, entonces, cuando me acuerdo me pongo triste, ¡se hacían del baño maestra! (los niños) porque me hablaban y yo no les entendía. Entonces, poco a poco me fui acercando a mi directora y yo le pedí a mi compañera, porque éramos 2 nomás y le digo, ayúdame, enséñame cómo se dice “buenos días”, bueno, cómo entenderle cuando me piden permiso de ir al baño (JI-RC2018, p. 8).*

La idea del gobierno de atender a la población indígena y analfabeta por medio de proyectos educativos ha versado desde diferentes perspectivas, la paradoja en estos programas se encuentra en la forma en que se han venido aplicando, ya que muchas veces los recursos no corresponden al contexto como fue el caso de la educadora<sup>65</sup>. De tal manera que las educadoras se ven obligadas a crear, proponer, indagar, etc. para cubrir las necesidades de los alumnos.

Por lo que ante esta situación, la educadora se esforzó por atender de alguna manera a sus alumnos, aunque admite haber aprendido poco el idioma, dependía de su compañera como traductora.

*-¿Pero cómo trabajaba con ellos?*

*-Ah este, pues a través de señas, le decía yo: así mira, van a hacer así, colorear ¡A señas! porque no ¿cómo? con los papás igual ¡a señas! porque no me entendían y ni yo les entendía, la única que luego ya en la salida hablaba con ellos era la directora porque ella sí era de ahí y ella les entendía bien..., pero no aprendí la mayor parte no, entonces ya de ahí mejor pedí mi cambio de estado (JI-RC2018, p.9).*

En cada espacio en que desarrollan su práctica, las educadoras tienen una oportunidad de aprendizaje, sin embargo si no hay un sentido de pertenencia <sup>66</sup>el

---

<sup>65</sup> La historia de los últimos ochenta años – desde la creación de la primeras escuelas rurales- muestra que los modelos en muchos casos no han sido aplicados en su sentido original; han dejado abierta y sin atención la convivencia respetuosa y pacífica entre el grupo indígena y mestizos (habría que recordar numerosos casos, en el cual un maestro, si bien indígena fue asignado a una escuela indígena en una región totalmente distinta sin poder hablar el idioma de sus alumnos)” (Raesfeld, 2009, p. 39).

<sup>66</sup> La pertenencia es paradójicamente siempre una dependencia en los niveles de la sociabilidad sincrética (Bleger, 1996, p. 76).

trabajo se torna poco motivador, por tal motivo, la educadora busca su traslado para ubicarse en su contexto y en su región con la intención de eliminar las dificultades de la practica en ese momento.

La integración de la cultura en la personalidad del propio profesor así como la adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar (Marcelo, 2008, p. 17).

Por lo tanto, el sentido de pertenencia implica un acercamiento a la cultura y la construcción de una identidad. Si bien esta situación identitaria es importante, lo que nos ocupa es la construcción de la experiencia docente que se da en el proceso de adquisición de ciertas habilidades<sup>67</sup>.

Estas características no se especifican como el deber ser, sino son condiciones necesarias para el ejercicio de la práctica docente a lograrse en el transcurso del tiempo y con la vivencia en experiencias que generen un proceso reflexivo y a la vez de aprendizaje y viceversa.

### **3. 4 Momentos coyunturales en la construcción de la experiencia docente de las educadoras indígenas**

En lo que toca a María, a pesar de no ser docente principiante, sí era educadora principiante, esta transición de nivel se dio en el momento de obtener su plaza en el magisterio, ya que por su formación en Intervención Educativa la

---

Según los clásicos, la pertenencia social implica compartir, aunque sea parcialmente, los *modelos culturales* (de tipo simbólico expresivo) de los grupos o colectivos en cuestión (Giménez, 2010, p. 7).

<sup>67</sup> Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y las enseñanzas; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesoras; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto debe hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 2008, p. 15).

asignaron al nivel de preescolar indígena (por su perfil académico que correspondía a educación inicial) y así, habiendo acreditado el examen de oposición la enviaron al municipio de Zimapán en donde enfrentó situaciones didácticas más complejas (que ni los que se le presentaron en los 5 años anteriores en primaria general) en cuanto al conocimiento y manejo del currículo y al tipo de alumnos. De esa experiencia comenta.

*Llega la supervisora y me dice, aquí está tu libro, es el azulito, con esto planeas y yo, y ya lo empiezo a revisar ¿y cuáles son los contenidos que tengo que enseñar primero? ¡chin! que empiezo a enseñar los colores, cuando no eran los colores obvio. Pues yo como pude enseñé el primer año los colores, los números y no de la forma correcta como debiera de ser. Pues total que digo, voy a empezar a planear, bajé planeaciones de internet para darme una idea de cómo tenía qué planear, pero pues nunca como, y ¿ahora? pues que el contenido que es lo primero que tenías qué hacer ¿no? yo todo lo hice al revés. Entonces yo, enseñé los colores, los números, les enseñé las letras, pero total aprendieron algo mis chiquitos (JI-ML2018, p. 26).*

El carácter abierto del programa<sup>68</sup> y la cantidad de contenidos sin una calendarización específica de aplicación fue el principal problema al que se enfrentó la educadora, este desconocimiento la llevó a enseñar a sus alumnos como le habían enseñado tomando en cuenta la idea que tenía de lo que los niños en tenían qué hacer en el preescolar, “empiezo a enseñar los colores, cuando no eran los colores obvio. Pues yo como pude enseñé el primer año los colores, los números, las letras” (JI-ML2018, p. 26).

Esta práctica es resultado de lo que vivió en su propia educación preescolar, es decir, enseñó de la manera como le enseñaron y al ser su referente más inmediato es lo que puso en acción. A la vez se sentía agobiada y estresada,

---

<sup>68</sup> En este Programa Educativo se establecen estándares curriculares, campos formativos que plantean aprendizajes esperados donde las educadoras a partir de ellos en un ámbito de libertad y creatividad cree ambientes de aprendizaje en diferentes modalidades a elegir, como son talleres, áreas, etc. Esa amplia gama de posibilidades genera a las educadoras un sinnúmero de incertidumbres en especial en la cuestión metodológica ya que las sugerencias que se plantean para realizarlas son muy pocas (Sánchez, 2011). Esta característica se presenta desde del Programa de Preescolar 2004.

pues las condiciones de trabajo eran diferentes y por lo tanto exigían también mayor trabajo físico.

*Empiezo otra vez a batallar, no fue fácil estar en preescolar, empiezo a ver la gran diferencia entre primaria y preescolar y dije ¿qué vine a hacer aquí? ¿Porque no me quedé en primarias? o sea yo me lamentaba porque no me quedé en primarias, pues me cansaba...Entonces me volvió a costar ganarme a la gente, el trabajo no fue la manera de enseñarles, pero al final iban contentos que ya sabían los números, aunque no era la manera ¿no? porque pues sí, no fue la manera, yo lo reconozco fue mi peor año de preescolar (JI-ML2018, p. 27).*

La atención que requieren los niños pequeños es asistencial, a las educadoras les toca cuidar y velar de cerca a sus alumnos dada la edad y características de la infancia, por otra parte, los docentes que trabajan en educación primaria tienen la creencia de que los niños mayores de ocho años aprenden más rápido, nada más retirado de la realidad, ya que salvo una condición intelectual severa u otros factores como el estímulo que se les brinde los niños pequeños aprenden igual que cualquier otro.

La cuestión está que los docentes fueron formados para atender a niños en edad primaria, lo que quiere decir que al conocer a los alumnos de preescolar y saber el tipo de actividades a aplicar según su desarrollo será más fácil su atención, es decir, se construye un hábito que junto con la experiencia hará que el docente sea más hábil en atender niños de entre 3 y 6 años de edad.

El conocimiento acerca de la eficacia docente consiste en el establecimiento de relaciones entre lo que el profesor hace cuando enseña y el efecto de estas acciones del profesor sobre el crecimiento y desarrollo de sus alumnos. Posiblemente un profesor eficiente interacciona hábilmente con los alumnos de manera que estos aprendan más y les más gusta aprender que cuando el docente es ineficaz. Desde el punto de vista la efectividad, la eficiencia o eficacia docente guardaría relación con aquellos aspectos de la enseñanza acerca de los cuales el profesor tiene un control directo, pudiendo normalmente optar entre diferentes alternativas (Flanders, 1977, p. 483).

Por lo tanto la eficacia radica en poseer las competencias para atender a cierto grupo de alumnos, cosa que se logra con determinados conocimientos y el tiempo suficiente de práctica para adquirir experiencia.

En otro orden de ideas, María hace alusión de los casos de alumnos con necesidades educativas especiales que ha atendido en cada escuela en que ha trabajado comentando que han sido retos, *“han sido los retos que me han tocado a mí, no me ha tocado, no ha sido tan fácil, porque siempre me ha ido mal en ese sentido de que he tenido los niños con problemas muy especiales”* (JI-ML2018, p. 30).

Pero si se mira sólo algunos renglones atrás se observará, que la educadora reconoce abiertamente que su inicio como educadora indígena fue una etapa difícil lo que nos hace volver a mirar a las crisis como la fase de desestabilización de las estructuras que se tenían como seguras o pasivas.

Mago lo manifiesta así, al ser educadora unitaria algo que era nuevo para ella.

*Ahora nada más era yo la única docente, pero tuve yo una, así como que una sorpresa una experiencia muy fuerte, ¿Por qué? Porque ahí era multigrado, era de primero, segundo y tercer grado y eran 35 alumnos. Y yo decía ¿Cómo? Yo voy a atender 35 alumnos y me dijo la supervisora: ni modos maestra, el trabajo es el trabajo* (JI-MH2018, p. 32).

Enfrentarse a situaciones nuevas no son retos solamente, involucra la forma en cómo se resuelven, en este caso al tratarse de control de grupo la situación pareciera menos compleja que la didáctica.

*Se me vino una infinidad de cosas a la mente pero yo nunca pensé, yo no sabía que el niño tenía autismo ¿cómo voy a tener un niño con esa necesidad? Si en las escuelas que he trabajado no me ha tocado con un niño así, yo estuve haciendo mis actividades y de acuerdo a lo que yo observé con el niño...Sí fue algo muy complicado también trabajar ciertas actividades, había actividades que sí se prestaban para los tres grupos, había actividades que no, entonces de una cierta manera tenía que organizar bien mis actividades, para checar todo eso* (JI-MH2018, p. 32).

La capacidad de respuesta está en función de los conocimientos que se poseen y habilidades de cada uno. En esta misma línea la educadora dice que lo que aprendió en su formación inicial le permitió superar estos retos, esto es que, tanto el acercamiento a las aulas y conocer algunas estrategias didácticas apoyó en su desempeño.

El momento de la inserción a la docencia ha sido para las educadoras uno de los más importantes en su aprendizaje de ser maestro, las coyunturas para la construcción de su experiencia docente han sido los momentos de quiebre en los cuales las educadoras buscan estrategias o maneras para resolver los problemas que se le presentaron, estas situaciones permitieron a las educadoras poner en juego sus competencias profesionales y algunas veces las personales (axiología).

Una forma más común de aprender es la interacción, de no ser por esas relaciones y el apoyo de sus compañeras, las educadoras informantes habrían padecido más y carecido de ciertos aportes que ayudaran a sobrellevar o resolver las problemáticas, es decir, al tener compañeras que les compartieran o les dieran una idea de la cultura escolar fue un auxilio que les abrió paso en la práctica docente.

*Entonces al asignarme ese grupo decía ¡híjoles! ¿Cómo voy a trabajar? Con primer grado, si yo no he tenido esa experiencia, he trabajado con niños de preescolar, entonces, fue otro reto para mí ¡otro reto más! Dije, ¡otra experiencia más! dije.*

*Entonces ya las maestras me asignaron la cantidad de libros de texto.*

*- Maestra, le toca el grupo de primero.*

*Y ya estuve trabajando con ellos, revisando los libros, todo, revisando mis actividades hasta me dijo:*

*- Aquí hay un Plan, como va a realizar su plan de actividades, tiene que tomar en cuenta todos esos libros maestra*

Y fue algo muy difícil, sentí que fue algo muy complicado, porque pues eran demasiados libros... Alguna maestra le decía: maestra apóyeme con esto, ella nunca me negó, sí maestra, la voy a apoyar (JI-MH2018, p. 39).

El trabajo colaborativo por la heterogeneidad de pensamiento y la multiplicación de ideas permite encontrar entre todas una solución adecuada, por otro lado la experiencia de los más experimentados tienen la ventaja de la experiencia comprobatoria y aceptada como viable, es decir ya sepan qué hacer y cómo, lo que para los principiantes es una base y respaldo a lo que van a emprender.

En conclusión, en todo proceso, cada una de las etapas es importante ya que permite avanzar al siguiente nivel, tal como en el aprendizaje, por lo que el proceso histórico de cada sujeto le proporciona nuevos aprendizajes afianzando su experiencia y fortaleciendo sus habilidades. En este entendido, analizarán los siguientes 2 años después de los primeros 2 de su inserción a la docencia de las educadoras informantes, ya que en esta etapa se puede observar de qué manera cómo se apropiaron, adaptaron o tejieron los primeros aprendizajes que les llevaron a la construcción de su experiencia docente.

### **3. 5 La definición de las prácticas docentes de las educadoras indígenas. La planificación vista como sinónimo de experiencia docente**

Si se piensa que todo el proceso y trayectoria para llegar a este punto para las educadoras fue algo difícil, la cuestión no termina ahí, ya que la educación presenta diversos ámbitos en los que participa la educadora relacionándose con distintos tipos de personas, con diferentes jerarquías y en diversas circunstancias, si bien es cierto que son situaciones cotidianas y en algunos casos inevitables hay también momentos en que las educadoras deciden incidir en especial por su compromiso y vocación docente, en sus propias palabras describen instantes y personas externas que tuvieron que influir para que colaboraran con el trabajo del centro educativo como en el trabajo del niño.

Primero, en el trabajo cotidiano en el aula las educadoras van adquiriendo nuevos compromisos, manifiestan vocación y se comprometen cada vez más, también se aprecia ética profesional en ascenso, buscan ajustarse al grupo y seguir las normas lo que provoca que sus prioridades se vuelquen en responder

efectivamente a los propósitos de la educación, por lo que de alguna forma el imaginario que poseían de la educadora buena y cariñosa se va soslayando por el de la educadora eficiente y comprometida.

El cambio en la percepción de la práctica de las educadoras es un proceso en el cual adquieren nuevos significados, ponen mayor énfasis en el desarrollo del currículum sin olvidar la parte humanista que las llevó a interesarse por la educación preescolar, es decir, el cambio que presentaron radica en la forma, poco en los procesos de interacción.

La estabilización de su práctica no es otra cosa que el afianzamiento de su propia experiencia docente.

La sociabilización-consolidación. Se caracteriza por un sentimiento de facilidad en el desarrollo de una actividad lectiva, el dominio de ciertas rutinas y la capacidad de selección de estrategias metodológicas y medios en función de las necesidades e intereses discentes, convirtiéndose la mejora la enseñanza en una preocupación principal. Se incrementa la autonomía e independencia en relación con los compañeros, existiendo integración con los mismos (Tejada, 1998, p.146).

Las percepciones de la práctica docente tienen qué ver con los significados de cada persona, depende además de las percepciones, de los objetivos de la misma, de lo que se desea lograr con ella y la forma en que se logrará.

En la dimensión social<sup>69</sup> las educadoras manifiestan la forma en que perciben y expresan su práctica, sus alcances y lo que desean proyectar al unísono con las expectativas que pesan sobre ella y las presiones que recibe de los superiores, del propio currículum y de sus alumnos (Fierro, 1999). Esta dimensión ocupa de la percepción de todos los elementos de la educación en torno a la práctica docente lo que implica principalmente cómo la concibe la educadora y cómo logra

---

<sup>69</sup> Hemos mencionada que la práctica docente tiene múltiples dimensiones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis. Para su estudio, dichas relaciones se han organizado en seis dimensiones que servirán de análisis...de la práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente (Fierro, 1999, p. 28).

proyectarla ya que con el paso del tiempo fija su atención en la institucionalización y su deseo en cumplirlo.

Esta consolidación se da por la experiencia que se va adquiriendo en el transcurso mismo de la práctica y los resultados que obtienen, los conocimientos y habilidades que favorecen, se puede llamar competencia al grado de respuesta de las educadoras a las necesidades educativas de sus alumnos, tomando en cuenta los propósitos que se plantean en lo personal o según el currículum.

Con lo que respecta a la educadora Renata, se puede decir que el propósito de su práctica docente sería la de fomentar y rescatar la lengua hñahñu según la consigna de su formación y de las políticas educativas que versaban en aquel entonces y al ver que las practicas lingüísticas del hñähñü no eran consistentes como conocía emprendió las acciones propias para ese propósito. *“Pues ahora les enseñaba yo en hñähñü a ellos... ustedes sus papás deberían que hablar hñähñü, sí dice, entonces ahora vamos a rescatar, ahora vamos a enseñarles a los niños las palabras cortitas pero en hñähñü ahora” (JI-RC2018, p. 10).*

Este propósito lo vino realizando a lo largo de 20 años, y aunque la educadora compartió poco de ello en su entrevista, se observa que su práctica se afianzó en relación a este objetivo y usó el conocimiento previo obtenido en su formación para su logro, a pesar de que en sus primeras manifestaciones la educadora hacía énfasis en el imaginario de la educadora amorosa al estar en contacto con el aula dio paso a lo que ella entendía como el verdadero significado de la docencia: enseñar.

Para ella lo primordial en ese momento sería enseñar al lengua indígena, lo recursos que usó para ello fueron las mismas estrategias con las que le enseñaron, pues era su referente más cercano, esto es, las significaciones están vinculadas con unas estructuras significantes (Castoriadis, 1989). El simbolismo depende del sentido que le da el sujeto.

Aquí se perciben 2 aspectos que retoma la educadora para enseñar la lengua cómo a ella le enseñaron con “palabras cortitas” y como aprendió a hacerlo durante el curso de inducción para promotor bilingüe con cantos, rimas, etc., actividad que viene aplicando al día de hoy, lo que quiere decir que su experiencia la construyó con sus referentes y con sus aprendizajes, consolidando ciertas estructuras del hacer docente.

El sentido de su experiencia se modifica al llegar a un punto en el que llegó a una escuela bi docente donde al compartir con una compañera le hizo comprender que hay cosas por aprender.

*Ya aprendí de ella de cómo se organiza una escuela, con los padres de familia, con el comité y de cómo trabajar, por ejemplo. Y ya luego nos sentábamos las 2 y planeábamos. Haber, tú dime en que aprendizaje de lo que vamos a ver en esta semana, dónde viene este aprendizaje y ya buscábamos entre las dos, aquí, aquí y aquí va con lo que vamos a ver, entonces ya leíamos y ya planeábamos las 2 y así se aprende mucho de la otra (JI-RC2018, p. 12 ).*

La dimensión institucional<sup>70</sup> a la que se refiere la educadora es donde se aborda la cultura escolar, las relaciones profesionales, las normas, costumbres y tradiciones de la escuela, entre otras, no necesariamente tiene que ser entre 2 o más docentes porque incluso uno solo con padres y alumnos la pueden conformar, el habitus que se construye es representativo de quienes en el convergen, de sus interacciones, acciones y significados. “Se requiere mucho tiempo para modificar; prácticas y actitudes incrustadas en procesos ideológicos y culturales” (Carbonell, 2001, p. 10).

En su discurso, la educadora menciona que lo que le resultó significativo fue la planeación y no por que no supiera, sino porque al ser novedoso y considerar que

---

<sup>70</sup> La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela. La institución escolar representa, para el maestro, el espacio privilegiado de socialización profesional. A través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial (Fierro, 1999, p. 30).

mejoraba lo que anteriormente hacía lo incorporó a lo construido, tan así que al llegar a una nueva escuela quiso aplicar la misma acción pero la respuesta que obtuvo no fue la esperada.

- *Aquí ya me perdí. Porque me decía:*
- *tú planea como tú quieras es tu grupo y yo es mi grupo, dice.*
- *entonces ¿no vamos a planear juntas?*
- *no, nunca he planeado con mi compañerita, no. Aquí cada quien (JI-RC2018, p. 12).*

Para la educadora, la importancia de la planeación es la sistematización del trabajo y el desarrollo del currículum ya que cuando llegó a este Centro Educativo recién habían cambiado el plan y Programa de Estudios de Educación Preescolar (2004) por lo que el trabajo colaborativo con su compañera fue un gran apoyo para comprender el Programa de Educación Preescolar y saber qué actividades podía realizar con sus alumnos.

Efectivamente para las educadoras el currículum es importante, llevarlo a cabo es su prioridad tan así que difícilmente se desvían del uso de sus contenidos, salvo con el currículum oculto, pero con todo y eso es la planeación el objeto con que legitiman al currículum, en este comentario se observa cómo además del Programa, esta educadora hace uso de los materiales que edita la SEP.

*¡El PEP se maneja igual! El PEP, si se maneja igual, lo diferente son las actividades y los libros que vas trabajando con los niños, es por decir en preescolar general se trabajan más los libros comerciales y por decir en indígena no, lo que te está dando la pura SEP, ahí te está manejando por lo regular son tres libros. Y entonces, le sacamos más provecho a los libros y más cuando trabajamos el campo formativo de exploración y conocimiento del mundo, los niños visualizan más lo que es la naturaleza (JI-MH2018, p. 43).*

En su entrevista, Mago expresa mayor seguridad acerca de lo que habla y al igual que Renata el Programa es el elemento fundamental para su trabajo en el aula, en ese tenor, conocer y saber desarrollarlo es importante sobre todo cuando su práctica docente versa sobre él, sin olvidar los recursos, los materiales y

estrategias a aplicar que conforme pasa el tiempo sabe qué hace y cómo hacerlo. Para Mago no representaba mayor problema el currículum, por el contrario, tenía conocimiento de él y al poseer ya cierta experiencia se mostraba segura y preparada para desarrollarlo en el aula.

La misma característica presentó María, la experiencia se hace notar conforme pasa el tiempo pero su legitimación está en función de la planeación, es decir es como su carta de presentación de saber ser maestra y desarrollar el Programa Educativo.

*La primera vez que llego pues todo mundo así como viéndome, el primer año me costó así como trabajar con ellos, pero ya mis planificaciones fueron mejor, ya entendí que no era con números, ya le había encontrado sentido al programa, ya me había acercado con mis compañeras, ya me había ambientado, ya había... ya! o sea todavía con detalles pero ya no como la primera vez y también porque yo también me había puesto a investigar y otra vez a sacar, hay cosas que me sirvieron otra vez, ver a lo mejor las etapas de desarrollo y todo eso (JI-ML2018, p.29).*

La planificación es un elemento instituyente, pero como se mencionó, es la herramienta eficaz para la sistematización del trabajo docente, en este sentido lo concibe María pues al trabajar con un grupo multigrado la organización de las actividades tiene gran significado para el logro de los objetivos y para la eficacia de su trabajo.

En cierto momento ella lo hizo notar, cuando pasó del nivel de primaria a preescolar afirmando que en este último era más complejo y cansado, de ahí que para ella la planificación resulta una manera de aminorar la carga física que le significa trabajar con niños pequeños, ya que, al igual que en Primaria se encontró con un niño con Necesidades Educativas Especiales cuya constante fue la adecuación de su práctica y de sus planeaciones para su atención.

*Para él las actividades también eran diferentes, o sea parecía que en ese grupo no tenía, tres grupos, tenía yo cuatro. Porque tenía que planear para los tres, cuando yo siempre tuve multigrado, yo no hice una planeación para cada grupo, yo hice una planeación para los tres, pero los trabajos eran de*

*acuerdo a su edad y para que él (Haziel niño con NEE) sintiera diferentes las actividades (JI-ML2018, p.31).*

Con el tiempo las educadoras van desarrollando más conocimientos y habilidades para la práctica docente, conforme se adquiere mayor seguridad las educadoras se sienten aptas para desarrollar contenidos más complejos como la lectura, escritura y pensamiento matemático o lo hacen de una mejor forma. A pesar de que existen modelos para su enseñanza, las educadoras emplean sólo algunas estrategias por eso se menciona que la práctica docente de las educadoras es heterogénea, ya que adaptan lo que consideran necesario para lograr los propósitos educativos que se plantean,

*“con estos niños trabajé mucho lo que es la escritura, escritura, la lectura. Ahora, ahora ahí nos manejaban la activación física, ya no es educación física” (JI-MH2018, p. 45).*

Los contenidos del Programa de Estudios poseen una complejidad estratégica, saber cómo abordarlos requiere de ciertas características que ayuden a su logro, la formación inicial, hablando de las escuelas formadoras de docentes. “La formación ha de integrar la personalidad y la carrera profesional conjuntamente con las competencias específicas que son las que le darán cierta pericia al docente para desarrollar profesionalmente su función” (Tejada, 1998, p. 150).

A pesar de que los propósitos de la educación preescolar mencionen que en esta etapa no es obligatorio que los niños aprendan a leer y escribir es una acción del currículum oculto de las educadoras, en especial por las exigencias de los padres de familia quienes regularmente desconocen los procesos de aprendizaje de los niños y que la oralidad es una prioridad en el nivel educativo, dejando de lado que es un proceso complejo por lo que requiere más atención y mejores estrategias.

Cada etapa, cada escuela, cada grupo, requiere de una práctica específica, atender las necesidades, proponerse objetivos y cumplir con las funciones que lo

educativo plantea es parte del rol del docente en la medida de su experiencia y capacidad de respuesta es como las resolverá, experiencia que se construye a lo largo del tiempo fortaleciendo capacidades, habilidades, etc. éstas características de las educadoras al igual que los demás sujetos se hacen notar conforme ha pasado el tiempo y se han enfrentado a situaciones que las fortalece y favorece, aunque en el proceso se llegan a encontrar a educadoras que no se han apropiado de los propósitos pedagógicos del Programa y/o se dejan influenciar por los padres o en su defecto se ven forzadas por el contexto cultural llámese dimensión social e institucional.

En lo que acontece la forma en que se perciben a sí mismas las educadoras después de estos años de docencia, a pesar de que en dos de los casos sólo se refiere a 7 años de antigüedad en el servicio, siempre hay algo que decir, *“yo trabajaba mucho lo que eran las situaciones didácticas, mucho lo que son las situaciones didácticas, ahí yo tenía que realizar una investigación, anotar lo que son sus conocimientos previos, a ver qué tanto el niño conoce”* (JI-MH20108, p. 51).

A lo largo de la historia de los Programas de Educación Preescolar se han planteado distintas modalidades de trabajo que las educadoras han aprendido a desarrollar. El carácter abierto del Programa 2011 da la posibilidad de utilizar situaciones didácticas, proyectos, talleres en lo que se denominan situaciones de aprendizaje<sup>71</sup>. Cabe mencionar que la propuesta de estas situaciones de aprendizaje depende directamente de las decisiones de la educadora en tanto las necesidades de aprendizaje y nivel de desarrollo de los niños.

Cuando Mago explica cómo desarrolla el Programa de Preescolar, habla con seguridad de su manejo de las competencias y cómo estimula su aprendizaje, lo que quiere decir que considera a la experiencia docente como el manejo del currículum, este cambio de perspectiva involucra la experiencia y conocimiento

---

<sup>71</sup> Son diferentes opciones de organización didáctica que constituyen situaciones de aprendizaje, y que en el nivel preescolar se han puesto en práctica; quedando abierta la posibilidad de propuestas innovadoras de aprendizaje por parte de los docentes (SEP 2011, p 169).

que ha construido a lo largo de su faceta como docente, como se ve, lo primordial para ella de lo que debe ser y hacer una educadora ya no es el sentimiento de maternalismo, sino de profesionalismo.

Por igual, para Renata posee esa representación.

*Pues sí es muy bueno ver la competencia por que usted no se pierde en donde está y este pues, también en los otros teníamos que analizar ¿no? pero aquí la competencia tiene qué ver mucho ¿por qué? porque se va a partir de la competencia y de los aprendizajes esperados, del aspecto igual y así no se pierde de lo que quiere lograr con sus niños (JI-RC2018, p. 16-17).*

Renata posee más de 30 años de experiencia y aunque 20 años estuvo trabajando en individual ha construido una experiencia docente<sup>72</sup> que es visible, porque no por el hecho de trabajar en una escuela unitaria estuvo aislada, las reuniones y Talleres Generales de Actualización que exigía la Secretaría de Educación pudieron servir para el desarrollo de su práctica, sin embargo su interés claudicó ante la falta de innovación de los Programas de Educación y de su creencia de que “nada cambia”.

En lo que toca a Renata, ella percibe que obtuvo experiencia docente cuando trabajó con una compañera, cuando conoció nuevas formas de ver a la cultura escolar e interactuar en ella. En esa cultura escolar se involucran las relaciones con padres de familia, cuestión que se abordará más adelante.

En esta última etapa María aún sigue ponderando su perfil de LIE e intervenir con niños que requieren atención, otro aspecto que destaca en ella es que se hace Asesor Técnico Pedagógico, después de no tener el perfil de docente, después de que ella misma reconocía sus debilidades en la práctica, pero con el ánimo y entusiasmo de superación aceptó tal responsabilidad y con apoyo de los cursos que tomaba en esta comisión es que pudo aprender y ayudar a sus

---

<sup>72</sup> Hemos afirmado que cada maestro cuenta con saberes acumulados durante su vida, y sobre todo, con una experiencia profesional igualmente valiosa. Pero también sabemos que muchas veces este saber ha surgido de la necesidad de dar respuesta inmediata a los problemas que presenta la tarea diaria (Fierro, 1999, P. 40).

compañeras que le reconocían su trabajo pedagógico y administrativo, ya que realizaba estas acciones y más que le correspondían a la supervisora de la zona.

Para María el reconocimiento de su experiencia docente es la legitimación de lo que ha aprendido, para ella resulta significativo poder ayudar y que las personas a quien apoya tengan un beneficio por medio de ello. *“¡wow! ya logré algo, a lo mejor no logré que lograra todas las competencias, ya logré algo” (JI-ML2018, p.32).*

Las educadoras al igual que en muchas escuelas regulares se enfrentan a casos de tipo especial, para María no representaba mayor problema, empero para las educadoras es enfrentarse a problemáticas que se convierten en retos a los cuales responde mediante adecuaciones curriculares, en este caso que se refieren a adecuaciones de sus planificaciones de manera que les permita atender a sus alumnos en general. Las adecuaciones las aplican a diversos aspectos, desde un plan de clase cotidiano hasta situaciones como la mencionada.

Esta es una preocupación que manifiestan las educadoras y que se convierte en un compromiso personal, ya que las representaciones que tienen acerca de las necesidades de los niños aún radican en el asistencialismo y ponen interés en apoyarlos.

### **3. 6 El reflejo de las creencias de las educadoras**

Para el conocimiento, el tiempo representa experiencia, la paradoja es que no necesariamente a mayor tiempo más experiencia, pero eso no está aquí a discusión, lo que nos ocupa es saber de qué manera se construye la experiencia docente, se sabe que hay documentos que validan los conocimientos, la experiencia valida la propia práctica, esto es que se tiene la capacidad para producir el efecto que se desea.

Adquirir experiencia es más bien construirla y en esa espiral gradual y progresivo se va escalando ampliando conocimientos, mejorando habilidades,

integrando valores y resolviendo problemáticas, entre otras cosas, por eso en cada etapa se obtiene algo, se aprende, se mejora, se innova.

La experiencia docente es al fin un constructo, que se da de forma individual y a la vez colectiva, en la que intervienen los propios saberes, valores y cultura; así como la interacción, el lenguaje, el contexto, la cultura social y el tiempo.

Las informantes, cada una con su propia historia, su trayecto formativo e ideas propias construyeron una representación de lo que significa ser docente, de lo que se requiere poseer para serlo y no por eso deja de ser válido porque dentro de sus propios significados y conocimientos se construyó así misma como la educadora que es. No se está aquí para cuestionar, sino para conocer y reconocer sus procesos.

Por lo tanto en este nivel en el que cada una cuenta con cierto tiempo de servicio, ha intervenido en distintas instituciones educativas la experiencia que hasta este momento ha construido es significativa e importante para ella porque con ella han cubierto las necesidades que hasta ahora se les han presentado.

En un momento se les cuestionó de cómo se miran a diferencia de los primeros años de su ingreso a la docencia y en las tres es recurrente que se perciben capaces y con poder, que ejercen no sólo con los alumnos sino también con los padres de familia para su integración al trabajo. Este nuevo perfil lo manifestaron en sus narraciones y se interpretará a continuación.

Ese compromiso no solo lo demuestran ante este tipo de situaciones, las educadoras informantes en especial expanden ese interés al aspecto emocional expresando el sentimiento maternalista con el que se identificaron y que manifiestan de manera regular subjetivamente a sus alumnos; Por ejemplo:

*"la vida que he llevado, como que trato de no ser mala, como que trato de que no vivan por lo que yo pasé...o sea mí son mis hijos, llego a una escuela y para mí todos son mis hijos"(JI-ML2018, p. 31).*

*Trabajar en esa escuela con esos niños fue algo difícil, no querían ir a la escuela porque extrañaban a su maestra y todo, entonces yo les decía, yo también extraño a mis niños, yo les hacía esa comparación ¿y ustedes que*

*sienten? Yo les decía: yo me siento feliz porque estoy con otros niños bonitos, otras niñas bonitas, las estoy conociendo, son alegres, sonrían, cómo vienen peinadas, entonces yo tenía que ver de cierta manera para que ellos me dieran esa confianza (JI-MH2018, p. 44-45).*

Con estas actitudes y comentarios afirman su imaginario del deber ser de las educadoras haciendo así de la profesión una extensión de la familia y anteponiendo la triada mujer-madre-maestra a la propia educadora, situación que combinan con la práctica docente y que a su vez se va conformando como parte de su identidad profesional. Por esta situación se considera que la experiencia docente es parte de la identidad ya que en el hacer de las educadoras subjetivamente expresan parte de su personalidad, han construido una identidad acorde a sus creencias, conocimientos y la influencia del medio y de los demás.

Las características de una educadora no las define un documento, ni las autoridades oficiales o sindicales, las define ella misma como individuo, construye sus estructuras ideológicas, sus experiencias e identidad docente. Todo ello directa o indirectamente se plasme en lo que hacen y dicen así como en las relaciones que establecen, es decir, son ellas mismas, lo que las conforma y las hace lo que son.



## CONCLUSIONES

En este apartado se da cuenta de los resultados obtenidos en la investigación realizada, hasta aquí concluye el proceso para dar paso a las reflexiones en torno a ella, las consideraciones finales y algunas propuestas de lo quedó inconcluso.

El presente trabajo de investigación se refiere a la construcción de la experiencia docente, que según teóricos como Dubet (1998) definen como una construcción social que involucra conocimientos, habilidades, valores, conductas y representaciones derivados de la interacción con el contexto a lo largo de la vida, siendo así parte, de la identidad del sujeto.

El corte de la investigación es cualitativo con un enfoque interpretativo y se hizo uso del método biográfico narrativo siendo el relato biográfico la principal técnica. Es importante destacar que esta metodología permitió conocer procesos de construcción a través de información de primera mano que proporcionaron los propios sujetos y que se usó para la conformación de las categorías temáticas.

Para conocer los resultados es primordial retomar los objetivos que se propusieron para la investigación. El objetivo general que se refería a identificar los saberes que les permite construir su experiencia docente a las educadoras de preescolar indígena, se concluyó que las educadoras indígenas se apropian de conocimientos durante su formación que se refieren al desarrollo del niño, la didáctica y muy importante la planificación que usan para sistematizar su trabajo y a la vez es guía del mismo al igual que el currículum. Con respecto a este, la institucionalización que se ha ejercido sobre ellas a lo largo de su trayectoria escolar y académica, por lo que desarrollarlo es una acción que consideran como tener experiencia.

Con respecto a las preguntas de investigación se obtuvieron datos que ayudaron en primera instancia a identificar que la socialización primaria, en especial la lengua indígena, fue aprendida en distintos momentos y circunstancias de su vida, que posee representatividad en su práctica docente y a partir de eso le otorgan mayor importancia considerándola parte de su capital cultural que

legitimaron por medio de su formación continua sin antes haber pasado por un proceso de identidad cultural y docente, reconocen que de no haberse encontrado en una posición de exigencia por parte de sus superiores poco se habrían atrevido a retomar su cultura.

Lo que se observa es que el hñähñü lo fomentan casi en un sentido estricto de proceso – producto, con y en actividades socio culturales que pueden apreciar los padres de familia para con ello dar apertura para la transmisión de su cultura. En cuanto al aula, el ambiente alfabetizador es el uso más común de la lengua y al menos con una informante el lenguaje creativo (cantos, poesías) es la estrategia que, aunada al nivel de uso del hñähñü en la comunidad en que se encuentra laborando, refleja resultados de aprendizaje en cuanto a la expresión oral.

Otra categoría que se desarrolló a partir de las preguntas fue la trayectoria académica en la cual se observó en los grados superiores la intervención de la familia, las epifanías y los simbolismos sociales y personales al contribuir en parte a la construcción de la experiencia docente de las educadoras, ya que el imaginario del deber ser permeó generando representaciones sociales y se extiende al imaginario de los sujetos cuya génesis se encuentra en los orígenes de la educación preescolar a través de las teorías pedagógicas de la época y que han marcado los diferentes Programas Educativos y formativos de las educadoras.

Sin duda la figura de sus profesores de los distintos niveles de educación fue un elemento importante para su desarrollo personal y en niveles más avanzados como modelos o inspiración para su futuro. Se observa cómo se pone de manifiesto el desarrollo ya que en el periodo de su infancia relatan a modo de reclamo o clamor de ausencias afectivas familiares que posteriormente aprendieron a vivir con ellas, y así como pasó el tiempo esa madurez las llevó a fijarse en las estrategias pedagógicas que aplicaban sus profesores más que en lo afectivo.

En lo que corresponde a su formación inicial manifiestan que los saberes que contribuyeron a la construcción de su experiencia docente fueron entre otros, las

teorías de desarrollo, las estrategias metodológicas como la planificación considerándola como sinónimo de experiencia docente, mencionan también lo significativo que fue en su proceso de formación la asesoría de docentes más experimentados y en algunos lances las propuestas y sugerencias de sus compañeros que aplicaban en el aula aunado a un proceso de reflexión.

Es importante destacar en los momentos de su práctica que les originó la adquisición de nuevos saberes y la construcción de su experiencia docente se encuentran los momentos de ruptura, aquellos en los que se les presenta un conflicto y que demandan poner en acción los conocimientos que poseen, su creatividad que motivan a la innovación. Llámese cambio de escuela, grupos multigrado, grupos numerosos, niños con necesidades educativas especiales y en general cuando aplicaron estrategias poco adecuadas para favorecer una habilidad o aprendizajes en sus alumnos.

Específicamente se trata de situaciones que les demandó solucionar problemáticas en el aula, en el ámbito social de la escuela, en la planificación, en el desarrollo del currículum, en el fomento y enseñanza de la lengua hñähñü, sobre todo, cuando ésta no es aceptada y en general en el proceso reflexivo de la práctica desde y sobre la práctica, así como percibir la metacognición como las posibilidades del poder hacer de ellos mismos (competencias), así como las necesidades formativas que presentan y actuar en consecuencia.

En general, la investigación se pudo llevar a cabo con el apoyo de las líneas de investigación, el trabajo de los asesores de cada una de ellas, las lecturas de las antologías para adentrarse en la metodología de investigación, para reconocer los elementos de la práctica educativa, analizar los supuestos del currículum y el proceso de innovación, entre otras. Sustancial resultó la línea histórico social para conocer la historicidad de la educación, con su reflexión permitió abrir el panorama y el pensamiento para no quedarse con lo instituido y posibilitar el análisis de la información de una manera objetiva ecuánime.

Fundamental fue la investigación bibliográfica ya que se pudo conocer antecedentes y avances acerca del tema de la investigación, así mismo se pudo contextualizar en el ámbito espacio temporal y permitió identificar los autores más sobresalientes en el tema, sus aportaciones, teoría y propuestas.

Notable en este proceso fueron las tutorías que acertadamente brindó el director de tesis, sus orientaciones, sugerencias, recomendaciones y comentarios acerca del proceso y del reporte de investigación que ayudaron a concluirlo y a especificar los resultados sin perder de vista la línea de acción y los objetivos. Se reconoce la disponibilidad, los conocimientos que posee y compartió, la empatía que manifestó junto con los ejemplos que brindó de su etapa como investigador, por todo ello este es el resultado.

Hasta aquí se ha hecho un recuento de la investigación y se han expuesto los resultados, las reflexiones a las que se llegan son:

Un agradable sentimiento de satisfacción por concluir el proceso, por haber obtenido resultados esperados en la investigación según los intereses que la ocasionaron, por haber construido nuevos conocimientos, por exaltar la reflexión y análisis en lo que se hace y de lo que se observa, por abrir nuevas expectativas personales y haber sembrado el interés a nuevas acciones de formación.

Que los objetivos pudieron tener mayor peso, buscando cuestiones aún más significativas y no tan anecdóticas, por lo que por medio de este trabajo queda abierta la posibilidad y propuesta para posibles investigaciones futuras posiblemente para un proceso mayor como el doctorado o en su defecto otro posgrado.

Sin embargo, con todo lo aquí descrito a la investigación, además del valor afectivo que se le otorga posee un valor cognitivo, se considera puede ser una fuente de consulta, ya que es producto epistemológico de muchas personas involucradas, físicamente y las que dejaron un legado en las páginas de un libro como fueron los teóricos, es un trabajo formal en el que se pone de manifiesto un

trabajo artesanal, intelectual y metodológico, que puede servir para futuras intervenciones o innovaciones en el tema y en el nivel educativo.

Se llega a la reflexión de que la investigación fue un proceso arduo que exigió compromiso y trabajo intelectual, que las conclusiones no vienen de uno sino de los mismos sujetos informantes ya que de acuerdo a sus experiencias y procesos se construyen a sí mismos y a su experiencia docente. Lo que correspondió a la investigadora fue dar voz a los sujetos.

Con esta experiencia a flor de piel y con algunas incógnitas por resolver o propuestas que quedaron en la almohada o en el papel se exponen de manera que sean semillero para nuevas propuestas y epifanías personales. Entre esas propuestas se encuentran:

- ) Identificar la forma en que vivieron la profesionalización las educadoras indígenas en la investigación acción y sus repercusiones en su práctica docente. En el entendido de su capacitación como promotoras bilingües, que puede servir para la elaboración de ficheros didácticos que den cuenta de la relación entre la teoría y la práctica o un anecdotario rescatando los conocimientos construidos antes de la profesionalización.
- ) Analizar la última Reforma de los Programas de Formación del profesorado que se encuentre en boga con el propósito de identificar el proceso de aprender a ser maestro considerando las implicaciones del ámbito social tomando en cuenta la liquidez del mismo.
- ) Examinar las prácticas de la primera generación de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe como punta de lanza para una nueva categorización del normalismo y la docencia indígena.



## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Apple, Michael (1987) *“Ideología y currículumn”*, Madrid: Akal.
- Bauman, Zygmunt (1999) *“La modernidad líquida”* México. FCE.
- Bello, Dominguez Juan (2009). *“El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México”* Área 9: historia e historiografía de la educación. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. México.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2016) “La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Serie Materiales Auxiliares de Clase/Investigación, núm. 3 Grupo de Investigación: “Formación del Profesorado Centrada en la Escuela” ( FORCE)
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, Pierre (1986) *“La escuela como fuerza conservadora desigualdades escolares y culturales”* En Leonardo Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP El Caballito, México.
- Bourdieu, Pierre (1989) *El espacio social y al génesis de las “clases”*. *Estudios sobre las Culturas contemporáneas* (en línea) 1989, III. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31630703> ISSN 1405-2210
- Berger y Luckman (1993) *“La construcción social de la realidad”*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Berger y Luckman. (2001). “La sociedad como realidad objetiva” pp. 165-204 en la *Construcción Social de la realidad*. Amorrour: Buenos Aires.
- Bleger, José (1996) *“René Kães y otros. La institución y las instituciones. Estudio Psicoanalítico”*. Buenos Aires, Paidós.
- Bolívar Antonio, Jesús Domingo (2006) *“La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”*. Forum Qualitative Social Research. Volumen 7, No. 4, Art. 12 – Septiembre 2006.
- Borda, J. Ormeño, M. (2009). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y los

estilos de enseñanza en la educación física. [Documento en Línea]

Disponible:

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\\_educativa/2010\\_n26/a07.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a07.pdf)

Castoriadis, Cornelio (1989) *“La institución imaginaria de la sociedad”*. Tomo I. Barcelona, Tusquets Editores.

Cambourne, Brian (2005) Coord. Moreno Sánchez, Eva “Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I. SEP. México, D.F.

Carbonell, Jaume (2001), *“La aventura de innovar: el cambio en la escuela”*. Madrid, Morata.

Contreras Domingo, José (2013) *“El saber de la experiencia en la formación Inicial del Profesorado*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 78, 2013. Universidad de Barcelona, España.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 1992- 2011.

Dewey, John (2010) *“Experiencia y educación”*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid.

Díaz Barriga, A. (2003) *“Círculo, tensiones conceptuales y prácticas”*. Revista electrónica de Investigación, 5 (2) consultado en: [http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido\\_diazbarriga.html](http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido_diazbarriga.html).

Díaz Barriga, Ángel. (2005) *“El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico”* Colección Educación superior en América Latina. Ediciones Pomares, S. A. Barcelona — México.

Dietz Gunther, Mateos, C. Laura (2013) “Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos” SEP, México, D.F.

Dubet, Francois, Danilo Martuccelli (1998) *“En la escuela, sociología de la experiencia escolar”*, Losada, España.

Dubet, François (2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario), Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Ducoing Watty, Patricia, Coordinadora. *“La escuela normal: una mirada desde el otro”* -- México, D. F. : UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. (IISUE educación).

- Flanders, N. (1977) *“Análisis de la interacción didáctica”*, Salamanca: Anaya.
- Fernández, Lidia (1994) *“Instituciones Educativas”*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferreiro, Emilia (2005) En: *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I*. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Ferry, Gilles (1990) *“El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica”*. Paidós Mexicana, México.
- Fierro Cecilia, Et. Al. (1999) *“Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción”*. PAIDOS. México.
- Giménez, Gilberto, (2010). *“Cultura, identidad y procesos de individualización”* Universidad nacional autónoma de México. Instituto de investigaciones sociales.
- Giménez, Gilberto (2013) “Territorio y cultura Estudios sobre las Culturas Contemporáneas”, vol. II, núm. 4, diciembre, 1996, pp. 9-30 Universidad de Colima Colima, México.
- Goodman, Ken (1999) En *cero en conducta*, año VII, num 29-30, enero abril, México, Educación y cambio.
- Guber, Rosana (2004) *“El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo”*. Paidós-Buenos Aires.
- Guber, Rosana (1996) “La etnografía método, campo y reflexividad”. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.
- Heller, Ágnes (1977) *“La sociología de la vida cotidiana”*. Ediciones Península. Barcelona.
- Hermoso, Víctor, Manuel. (2014) *“La sociología de la vida cotidiana en Agnes Heller”* ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 8 N° 14. Enero-Junio 2014. Edición Especial / 305-321
- Imbernon, Francisco. (2000), *“Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?”* Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N° 38, 2000
- Imbernon Muñoz, Francesc; Canto Herrera, Pedro José *“La formación y el Desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica”*. Revista

Electrónica Sinéctica, núm. 41, julio-diciembre, 2013, pp. 1-12 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.

Imbernon, Francisco, (2000) *“UN NUEVO PROFESORADO PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD. ¿CONCIENCIA O PRESIÓN?”* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 38, Agosto 2000.

Jackson, Philip (1991) *“La vida en las aulas”*, Morata. Madrid.

LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. Consultado en:  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257\\_200618.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf)

Loya Ortega, Carmen Griselda, Arzola Franco, David Manuel, Armendáriz Ponce, Héctor Mario. *“La participación de los padres de familia en el ámbito de la Rieb”*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH (en línea) 2013, 4 (Octubre-sin mes): Dispible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652345005> ISSN 2007-4336

Luri, M. G. (2017). Conferencia Inaugural del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Experiencia y Educación. Bordón. Volumen 69 (Número 2), p. 27.

Martínez, Buenabad Elizabet (2011) *“La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías”*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación / Ponencia. 2011

Marcelo, García, Carlos (2008) *“Marcelo, Carlos. El profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro*

Navarro, Vásquez, Mónica... [et.al.]; coordinado por Eduardo Restrepo (2014) *“Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones”* 1a ed. - CLACSO Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pérez, Gómez Ángel (2008) *“Educar por competencias. Qué hay de nuevo”*. España, Morata.

Pineda, o. (2013) *“Políticas públicas, sujetos y discursos hegemónicos”*. México: Plaza y Valdés Editores.

Postic Marcel (1998) *“La relación socioeducativa”* Narcea: Madrid.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001-2006. (2001)

Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica.  
Preescolar. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.

<http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD11/docs/convocatoria/ConvocatoriaNuevolngreso2011-2012.pdf>

Ricoeur, Paul (1995) "Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido". México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.

Ricoeur, Paul (1999) "*Freud: una interpretación de la cultura*". México: Siglo XXI

Rodríguez, Martín (2010) "*Sacristán Gimeno. Saberes e incertidumbres sobre el currículum*". España. Morata

Serrano Castañeda, José Antonio (2007), "*Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*". Colección Mástextos. Número 21, Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

Sánchez, M. (19 de mayo de 2011). "Cómo trabajar con la infancia: cómo enseñar competencias en preescolar" [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.blogger.com/profile/08384090712452856509>

Seefeldt, Carol, Wasik, Bárbara. (2005). "*Preescolar: los pequeños van a la escuela*". México: Editorial SEP.

SEP (2005). "Curso de Formación y actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I, Programa de Educación Preescolar 2004. Moreno, Sánchez Eva (Coord). México, D.F.

SEP (2010). Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa.

Simitrio (1960) Dirección: Emilio Gómez Muriel , México.

Taylor, Ralph (1982) "*Principios básicos del currículum*". Troquel, Buenos Aires.

Taba, Hilda (1987) "*Elaboración del currículo*". Troquel, Buenos Aires.

Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992) Ibid. "Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Barcelona Paidós.

Tejada, Fernández José (1998), "*Los agentes de la innovación en los centros escolares*", Málaga, España, Ediciones Alebrije.

Tirado, Barrón Concepción "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión." Revista de docencia universitaria, Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, En: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>

Vite, Vargas Alma Elizabeth (1997) "*Del hogar a la escuela, incorporación de las mujeres en el magisterio*" En Hidalgo: varios pasados y varias historias pasadas" 3er Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación. Pachuca de Soto, Hidalgo.

Woods, Peter (1993) "La escuela por dentro". Barcelona: Paidós.

Zúñiga, Rosa María (1993) "*Un imaginario alienante: La formación de maestros*" Revista cero en conducta año 8 N° 33-34. México.

## ANEXOS

### TRANSCRIPCIONES

**Su nombre completo maestra:** María Luisa Pérez López, **su edad:** 33, **fecha de nacimiento:** Primero de noviembre del 84, **lugar de nacimiento:** Ixmiquilpan. **Su domicilio actual:** Taxadho.

**Maestra nos puede mencionar tres cualidades que considera usted que tiene:** tres cualidades, amable, siempre se me dificultan mis cualidades, es más fácil decir mis debilidades que mis cualidades. Algo que soy amable, honesta y responsable. Está bien, gracias.

**El nombre de su padre, maestra:** Silviano Pérez Pérez, **el nombre de su mami:** Gregoria López Pérez, **su ocupación:** ¿de quién?, **de su mamá:** conserje.

**Estado civil de usted maestra:** unión libre, **ocupación de su esposo:** taxista, **¿tiene alguna otra fuente de ingresos aparte de la docencia?** Tengo un negocio, una tienda.

**¿Habla alguna lengua indígena?** Hablarlo al 100 no, pero sí el hñahñu. **¿Qué habilidades tiene desarrolladas de esa lengua?** El pronunciarlo no, pero entenderlo sí y la dificultad en mí creo que al pronunciarlo y escribirlo he desarrollado al ir a un curso. Estuve yendo a un curso de casi un año, entonces tuve la habilidad como para poder escribir, pero no para poder pronunciar, esa es mi gran debilidad en ese sentido. **¿Tiene interés por aprender al 100 en sus cuatro habilidades eh, comprender, hablar, leerlo y escribirlo?** Eh, en primera al principio no le veía como interés hasta ya estar aquí en la práctica, que ahorita nos exijan, ha nacido de eso, pero antes lo veía como exigencia por parte de mi

# SABANAS

## Trayectoria de vida

Juvenil	15 a 18 años	<p>¿No le gustaría ser maestra como la mamá, como tu tío, me decía así, ¿O te quieres ir a Estados Unidos? Y regresar no sé cuántos años, ¿quieres salir o quieres ser alguien en la vida? Yo la mamá, le decía yo quiero ser alguien en la vida, quiero ser maestra, como mi maestra la prima, le decía así, y siempre recordaba esa palabra le dice, si papá quiere ser maestra.</p> <p>Y ya veía, este, una novela que me encantó que es "Carrusel de niños", me gustó esa novela, como que me encantó porque decía, una maestra como es cariñosa como es alerta con sus niños, como hay esa convivencia, cómo juega con ellos, o sea, sus expresiones de una maestra y me encantaba ver todas las tardes esa novela "Carrusel de niños", me encantaba ver esa novela. Ya después dije, eh, creo quiero ser maestra, voy a intentarlo.</p>		
	19 a 25 años	<p>(¿Por qué preescolar?) por la convivencia con los chiquitos, como que me encantó más con los chiquitos, tuve más esa convivencia, tuve más ese acercamiento con esos chiquitos, entonces yo decía: me gustaría trabajar con los chiquitos. Sentir un abrazo, un apapacho, y no sé pero me encantan los ramos de los niños. Algo así que también me llama mucho la atención, que los ramos, me gusta sus juguetes, como que me llama mucho la atención sus juguetes o las niñas chiquitas como se peinan, su ropa. Es lo que a mí me motiva, así como que ser maestra de preescolar.</p>		

### RENATA Trayectoria académica

Etapas	Nivel educativo	Dato empírico	categoria	interpretación
Formación académica	Preescolar	Bueno, cuando yo ingresé al preescolar, había 2 maestras que nos atendían, una hacía de comer, porque nos hacían de comer en ese kinder, la maestra era muy cariñosa, nos cargaba nos lavaba las manos, la mamá nos peinaba, nos echaban crema en las manos, en la cara y nos daban una vez al día de comer.		
	Primaria	<p>Ya de ahí salimos del kinder, nos fuimos a la primaria, cuando entrábamos a la primaria, en lugar de decir primer año era preparatoria, así le decían. Entonces el maestro de la primaria, no era de Educación Indígena, sino era del otro sistema, entonces igual nos hablaba español y yo no, la verdad yo no le entendía, porque mi mamá ella no habla español nada, entonces nos hablaba hñahñu y el maestro nos hablaba puro español.</p> <p>Entonces después nos alfabetizó por palabras y frases "buenos días" y después nos enseñó cómo se decía y nosotros pues en hñahñu, nos decía que teníamos que repetir "buenos días" y así palabras cortas empezó el maestro por enseñarnos en español porque era puro hñahñu, todos habíamos puro hñahñu ahí en la escuela.</p> <p>un maestro que se llamaba Aristeo, que todavía vive, era de Caronall el maestro. También había un maestro que ya falleció el director de ahí, era un tío mío, otro maestro, me acuerdo mucho de él porque él tampoco</p>		

### MARIA Trayectoria académica

Alinea el texto a la derecha.

Etapas	Nivel educativo	Dato empírico	categoria	interpretación
Formación académica	Preescolar	<p>Cuando entré al preescolar, qué crees que no cursé el preescolar, porque me la pasaba, o sea si entraba, me iban a dejar al preescolar pero como crecí entre puros hombres, que crees que me brincaba yo las bandas de la escuela y nunca entraba.</p> <p>Yo recuerdo mucho a una maestra que se llama Antolha, ella cuando yo llegaba cuando me loco estar en tercero, cuando estuve en el último año y me jalaba mucho las orejas también, por lo mismo que era yo muy, muy necia muy atrabancada.</p>		
	Primaria	<p>me costó mucho y también tuve una maestra muy grosera y como era la única que no sabía nada, por lo mismo de que no había cursado preescolar, pues ya te imaginas como me regañaban. Era la que no salía al baño, era la que no salía al receso, hasta un día me ganó del baño en el salón! Recuerdo mucho.</p> <p>séxta ¿qué crees? que volví a tener una mala experiencia otra vez con un maestro, y el maestro es de mi pueblo, entonces este, una de esas cuando andaban haciendo mucho escándalo (por primera vez en mi vida yo no había hecho nada) entonces, este, recuerdo que yo estaba apurada cuando siento ¡pum! que siento el reglazo en mis manos, que hasta se me hincharon mis manos, así, del reglazo en mis manos que me dio.</p>		
	Secundaria	Tuve una maestra que recuerdo mucho que se llama		

# LINEAS DEL TIEMPO

1993	1995	2000	2001	2002-2003	2003	2004	2005
	Ingreso al bachillerato en el CETA.		Egreso del bachillerato	No asiste	Ingreso a la Licenciatura En Educación Preescolar en la Normal "Vale del Mesquite"		
	Estudia 1 semestre en el CETA.		Egreso del Telebachillerato		Ingreso a la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional.		
1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
ingreso a la telesecundaria			Trabaja en una fábrica de contornos de seguridad	Trabaja en una fábrica de contornos de seguridad	Trabaja en una fábrica de contornos de seguridad	Trabaja en una fábrica de contornos de seguridad	Trabaja en una fábrica de contornos de seguridad

  

2006	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Egreso de la Licenciatura Enero a julio Contrato en el CAC Charahatanga Segundo de preescolar	Técnico promotor Preescolar general Atende 2º grado Camtos. Atmavikahit	Normal Preescolar para Atmavikahit	Normal Preescolar para Atmavikahit	Normal Preescolar para Atmavikahit	Preescolar Atmavikahit	Preescolar Atmavikahit
Egreso de la licenciatura Contrato en la Primaria particular Atende 2º y 4º grados Jabá, Huchapan	Contrato en el sistema de Educación Pública Primaria General Atende 2º y 4º grado Jabá, Huchapan	Contrato en el sistema de Educación Pública Primaria General Atende 2º y 4º grado Jabá, Huchapan	Contrato en el sistema de Educación Pública Primaria General Atende 2º y 4º grado Jabá, Huchapan	Contrato en el sistema de Educación Pública Primaria General Atende 2º y 4º grado Jabá, Huchapan	Diseña la sala en Preescolar Indígena atiende Multigrado Jabá Segundo Zimapan	Cambio de escuela Atiende multigrado Xibá Zimapan La otorgación función de ATP
1985	1986-1988	1989-1990	1991-1993	1994-1995	1996-1997	1998-1999
Curso de docencia 8 meses	Auxiliar de maestra de corte y confección en el Estado de Puebla	Ingreso a Trabajar en Preescolar Indígena En Puebla	Estudia el Bachillerato pedagógico	Se cambia a Híspago	Atiende multigrado Zimapan	Atiende multigrado Zimapan

2014 Septiembre 04 1984	1986	1987	1988-1989	1989-1990	1990	1996	1998-2000
Nacimiento	Ingreso al preescolar Bueno, yo cursé el preescolar, y pues mi preescolar, tenía muchas necesidades, caminaba 40 minutos para llegar a la escuela, tenía una maestra muy cariñosa, muy paciente, ella a veces nos compartía su comida	Ingreso a Primaria conocí a otros compañeritos, de unos niños más grandes que a veces, este, me daba miedo ir a esa escuela porque pues yo veía unas estaturas grandes y otros los veía chiquitos, pero a pesar de eso pues hice amigos	3º Grado interna abandonar la primaria, todos los días tenía que ir a pastorear, porque pues teníamos nuestros borreguitos y al final a mí me encantaba porque hubo un tiempo que, ya no quería ir a la escuela, porque pues, me gustó más los animalitos, pero bus mamá, hubo un tiempo que mamá, mamá me regañó y me decía ¿quieres ser burra como yo? Que no fui a la escuela, que no me mandaron mis papás, entonces le dije a mi mamá, no mamá, mejor si voy a la escuela y pues nuevamente me incorporé a la escuela y ya así me la pasé hasta que terminé primaria.	6º Grado recuerdo mucho a la maestra Amalia, fue mi maestra de sexto, mis respetos para ella, nos enseñó bien, nos regañaba pero, era por algo, a pesar de eso nos dejaba mucha tarea y todo, a veces hasta mis manos se me hinchaban porque me dejaba lecciones, me dejaba leer y todo, ve a veces si me enojaba, a veces si no le hacía las tareas, pero la maestra siempre me decía, hah, hah tu tarea, esto te va a ayudar, tu, si tu quieres, esto, ser alguien en la vida esto te va a ayudar, verme a mí dice así, quiero dejar semillas, para que después yo quiero cosechar	Ingreso a secundaria un recuerdo que tengo muy bonito de ahí es con un maestro que era de matemáticas, me gustó mucho cómo nos explicaba los números, todo, porque nos decía que en la vida cotidiana estamos relacionado, desde las monedas, desde tu peso, desde tu talla, dan a mí no me gustaban las matemáticas, pero decía el profe, ustedes lo viven en la vida cotidiana, ustedes lo practican	segundo grado hubo un profe que también me recuerda mucho, era un profe muy gordito, aah bus con el caso no me gustaba, realizar educación física, ¿por qué? Porque era muy regañón, muy gritón y nosotros lo que hacíamos nos echábamos a correr, pero hubo una vez que nos hizo un reporte y de ahí aprendí	ingreso al bachillerato En el CETA, ahí estuve con agropecuario, ahí en ese mi grupo era de cuarenta era la mitad de hombre de mujeres.

# MATRIZ CATEGORIAL

Mago			
Categorías de su educación básica			
¿Cómo eran los maestros?	¿Qué enseñaban?	¿Qué aprendieron?	¿Qué le motivó a ser educadora?
carinoso	aplicada	Aprender	socializada con niños
paciente	dinámica	Libertad	La inquietud e interés viene de una novela "Camal de solón"
Motivadora	Sus maestros	aprovecho	Motivación por parte de la familia
Atenta	Reflexión		Del eguam en la vida
Accesible	comprensiva		Empatía con los niños
Interactúa con ellos			
Sugiere			
Empático	regañan	abusivamente	
	gritos		

  

Categorías de su formación	
Formación Inicial	Formación Continua
Licenciatura en Educación Preescolar Normal "Valle del Mezquital"	Curso de inclusión a la Educación Indígena
Realizó prácticas profesionales durante séptimo y octavo semestre	Curso de Inglés en el ICATM

  

Categorías de su experiencia docente			
En su práctica	En la familia	En su grupo	En su práctica
Reflexionar	Compartieron	control de grupo	Modificar su práctica
Adaptar actividades	Compartieron	No conocieron Programa de Estudio	Interiorizar nuevas estrategias didácticas
Conocer nuevos Programas de Estudio	Colaboraron	Cariño de los niños	Nuevas formas de organizar el grupo
Conocer a sus alumnos	Valores, responsabilidad y compromiso	Falta de material	Reconoce que su formación inicial sí fue de utilidad
Adaptación personal	Comprensivo	Desconocer cómo se realiza una actividad	Uso del Programa de Educación Preescolar
Adaptación a los recursos y materiales con que cuenta	Inventividad	Niños con necesidades educativas especiales	regresar
Realizar actividades situadas	acompañamiento y tutoría de otros docentes		
Trabaja en diferentes niveles educativos y modalidades	Analizar		
Investigar por su cuenta	La escritura registrando e investigaciones		
Relacionarse y Manejo de padres de familia	planificar		

  

Categorías de su personalidad				
Exterior	Introspectiva	Representaciones Sociales	Localización Primaria	Personalidad
Tener muñecas o juguetes	Imagen de su maestra de 6º grado de primaria	Conocimiento de los países	Enseñanza por hechos	con visión
Amar, compañía y cariño de la figura paterna	manifiesto en el aula		serena	Exige sus derechos

## FASES CATEGORIALES

### Formación escolar y académica

Fase categorial	Dato empírico	Categoría
PD	Las maestras de preescolar son cariñosas amables y pacientes	Repres. Soc.
PD	Recuerdos de maestros que motivaron e impulsaron a estudiar otros castigaban	
PD	Recuerdan a los buenos maestros por sus prácticas	imaginario
PD	Cuando un maestro le exige es por tu bien	Imaginario
PD	Reconocen y valoran a los buenos maestros	
PD	Ratios (crisis – reflexión)	
PD	Apoyo de otros/ aprenden al socializar	Socialización
FP	autodidactismo	
PD	Saben cómo controlar al grupo y generar interés en las actividades	Institucionalización
PD	Profesores que motivaron a interesarse en la docencia	

### Trayectoria de vida

Fase categorial	Dato empírico	Categoría
PD	Ausencia de los padres	Imaginario
PD	Mayor apego a la figura femenina	Imaginario
PD	Española – ser maestra	
F	Enseñanza de la lengua hñahñu/lengua materna	Social. Prim.
PD	Aprecio por la lengua hñahñu por sus bondades	
F	Recuerdos de los maestros que le fueron significativos (buenos/malos)	
PD	Cómo es o debe ser una educadora	Imaginario
PD	Profesión exclusiva de mujeres	Repres. Soc.

### Práctica docente

Fase categorial	Dato empírico	Categoría
PD	Primer año de experiencia, trabajaron en un nivel diferente a su formación	
PD	No compaginaba lo que aprendió con lo que debía hacer	FI
I	Uso del programa de educación	
PD	Adecuaciones curriculares	
PD	dificultades/crisis	adaptabilidad
PD	Retos	Adaptabilidad
PD	Reconocimiento a su labor docente	
PD	empatía	socialización
PD	identificaciones	
PD y FP	Aprendían al socializar	socialización
PD	Conocer a sus alumnos	Institución
PD	Trabajan en diversidad de niveles y grados, con un reto	adaptabilidad
PD	Niveles educativos menores son más difíciles de trabajar	Adaptabilidad
PD	Enseñanza de la lengua hñahñu	Institución
PD	Enseñan como les enseñaron	
PD	En su práctica enfatizan lo que aprendieron en su formación inicial	
I	Aprenden la organización y cultura de las escuelas a donde llegan	Práctica educativa
PD	Ponen de manifiesto su formación inicial	Form. Inicial



## CUADRO DE OBJETIVOS

*Cuadro de Objetivos*

PREGUNTA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	PREGUNTAS DE INVESTIGACION	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIA Y AUTOR
¿De qué manera las educadoras de preescolar indígena adquieren saberes que contribuyen a la construcción de su experiencia docente?	Identificar los saberes que les permite construir su experiencia docente a las educadoras de preescolar indígena.	¿Qué aspectos de la trayectoria de vida de las educadoras contribuyen a la construcción de su experiencia docente?	A partir de su biografía identificar los significados que han contribuido a la construcción de su experiencia docente	✓ Construcción de experiencia Francois Dubet John Dewey Agnes Heller
		¿Cuál es la trayectoria académica y de formación de las educadoras de preescolar indígena?	A partir de conocer su trayectoria académica y de formación, identificar los saberes que contribuyen para la construcción de su experiencia docente.	✓ Formación Docente Ferry Gilles Francisco Imbemon
		¿Cuáles son los momentos en la práctica en los que las educadoras indígenas adquieren saberes para la construcción de su experiencia docente?	Identificar los momentos de su práctica que les origine la adquisición de nuevos saberes para la construcción de su experiencia docente.	✓ Práctica docente Cecilia Fierro Elsie Rockwell