

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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“CONFLICTOS Y CONTROVERSIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES EN EL MARCO DE LA RIEB”:
EL CASO DEL CENDI**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:
ANA MONTIEL ALADRO

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA DE SOTO, HGO.

MARZO 2018.

AGRADECIMIENTOS

A mi padre celestial por permitirme disfrutar de cada instante, hoy dedico este trabajo en memoria de mi papá Eduardo Montiel Carreño (QEPD), a mi gran familia Aladro, quienes siempre me brindan sus consejos, han estado en los momentos más difíciles.

A mis hijos Ángel Francisco y Ana Laura, son fuente de inspiración para mejorar cada día en el ámbito profesional y personal, por haberme dado el tiempo que debí compartir con ustedes, por no estar juntos en los momentos más importantes de su desarrollo y andar a prisa cuando necesitaban conocer el mundo a su manera. Son la bendición más hermosa que DIOS me ha dado.

A mi asesora, la maestra Martha Guadalupe Amador Arista por el tiempo que me dedicó, por los momentos de reflexión suscitados por su acompañamiento, por no dejarme claudicar, por siempre motivarme, por permitirme conocer a esa gran persona que es y por la excelente dirección de este trabajo.

A mis lectoras, Elsa Cornejo Tenorio, María Guadalupe Guzmán Villa y Elena Vazquez García. Quienes hicieron aportaciones valiosas, recomendaciones de lecturas puntuales y acertadas con las cuales fue posible arribar a una terminación favorable de mi proceso formativo en la Universidad Pedagógica.

A mis compañeros de maestría, Beni, Lupita, Jacob, por compartir angustias, presiones, estrés y alegrías, momentos invaluable en el proceso de formación que vivimos y que sin duda alguna han dejado una gran amistad.

A todos aquellos: que con su sabiduría contribuyeron a mi acervo cultural para lograr este triunfo **GRACIAS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**. El camino es aún muy, muy largo y mi agradecimiento lo es y será aún mayor.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	
APARTADO METODOLÓGICO.	
1. Cómo surge la idea de investigación.	17
2. Perspectiva teórica metodológica.	20
3. La construcción del dato y el proceso de escritura	26
CAPÍTULO I. REFERENTES CONTEXTUALES SOBRE LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL DE PREESCOLAR.	
1.1. El preescolar en el marco de la RIEB.	34
a) Principio pedagógico que sustenta el proceso de evaluación.	39
1.2. La tradición de la evaluación cualitativa en preescolar.	43
1.3. La cartilla Nacional de Evaluación de Educación Básica.	50
b) En su versión de registro de observación para preescolar del CENDI.	52
CAPÍTULO II. EL CENDI COMO UN ESPACIO BONITO, LA NORMA Y EL CONTROL DISFRAZADO .	
2.1. Misión y visión del CENDI.	60
2.2. ¿Quiénes son las educadoras de CENDI?.	76
a) Sus primeras experiencias en preescolar general.	79
b) Su incorporación al CENDI.	82
2.3. Los avatares de la dinámica institucional.	86
a) La rendición de cuentas al área pedagógica	87
b) ¡Se atiende cantidad... no calidad!	92
c) “Más trabajo para la educador”,a Importa más el adorno y lo asistencial.	94
d) Pesa más lo administrativo.	98
CAPÍTULO III. LO NOVEDOSO DE LA RIEB ES LA EVALUACIÓN.	
3.1. En el preescolar ya veníamos trabajando por competencias.	103
a) Digamos que estoy educada para la RIEB.	106
b) Despliegue de estrategias para trabajar los campos formativos y competencias.	109
3.2. Las nuevas demandas de la RIEB: ser más reflexivo y la incorporación de nuevas tecnologías.	116
3.3. Lo novedoso de la RIEB son los Aprendizajes Esperados y la Cartilla de Evaluación.	119
CAPÍTULO IV. LA CARTILLA NACIONAL DE EVALUACION: IMPLICACIONES, PEDAGÓGICAS, SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS.	
4.1. La Cartilla Nacional de Evaluación: síntesis de un proceso.	128
4.2. Elementos problemáticos de la cartilla de evaluación.	132
a) “Ni de la mitad me he de fijar”.	139
b) “Los padres de familia te piden cuentas”.	143

c) “El control desde el área pedagógica”.	146
d) La Cartilla de Evaluación un ¡derroche de dinero!	149

REFLEXIONES FINALES
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
ANEXOS

INTRODUCCIÓN

“Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tendríamos que imaginar y construir lo que podríamos ser para escapar de las formas del poder moderno”.

(Foucault, 1988: 234).

El presente documento es producto del trabajo de investigación realizado en los estudios de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN-H). El objeto de investigación se centró en develar, en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la resignificación asumida por las educadoras sobre la evaluación de los aprendizajes en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI). En su reconstrucción pude identificar que esta actividad está determinada por elementos sociales, pedagógicos, administrativos e institucionales inherentes a la práctica educativa. Considero a la RIEB como un cambio curricular relevante, enmarcada en cambios sustantivos sobre la evaluación de los aprendizajes en preescolar puesto que trastocó las concepciones de las educadoras en relación a la responsabilidad social que tienen al evaluar a los alumnos, así como, el discurso cotidiano de las autoridades educativas y de los padres de familia, quienes estuvieron atentos a los logros alcanzados por sus hijas e hijos, los cuales se vieron materializados por vez primera en una Cartilla Nacional de Evaluación de observancia obligatoria.

La introducción de la reforma curricular basada en el enfoque por competencias, los aprendizajes esperados y la evaluación de los aprendizajes, como uno de los principios pedagógicos relevantes a considerar, dieron pauta a una diversidad de resignificaciones sobre los mismos. Su comprensión no es posible sin recurrir a la reflexión necesaria sobre el devenir histórico que ha tenido la evaluación de los alumnos en el preescolar. En este nivel se ha transitado de una valoración eminentemente cualitativa y descriptiva de los logros alcanzados hacia la complementariedad con la valoración cuantitativa.

expresada a través de una literal alfabética que se registra en la cartilla mencionada. La introducción de este instrumento de evaluación da pauta a una diversidad de cuestionamientos, incertidumbres, inquietudes, desacuerdos y quejas entre las educadoras investigadas. Este trabajo de investigación ofrece una reconstrucción de las principales controversias y conflictos advertidos sobre lo anterior en un contexto particular caracterizado por una organización y control que da continuidad a la dinámica escolar subjetivada reflejándose en su función asistencial y pedagógica, mismo que cualifico desde la voz de las enseñantes tomando en cuenta sus inquietudes y preocupaciones frente a la demanda institucional de evaluar.

En este sentido, comprendo a la educadora como un sujeto social y profesional de la educación que desarrolla su labor con base en su formación, su experiencia profesional, sus ideas, concepciones y expectativas, producto de las características del contexto social inmediato en el que se encuentra inmerso. En su conjunto tales elementos determinan la dinámica cotidiana que despliega sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la evaluación de los mismos. Para su estudio e interpretación fue necesario reconocer a la evaluación de los aprendizajes, como una práctica mediada por las demandas sociales, pedagógicas, administrativas e institucionales:

Es difícil ordenar en un esquema y en único discurso coherente todas las funciones y formas que parcialmente adopta el currículum según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se han sucedido y se entremezclan en los fenómenos educativos. No debemos olvidar que el currículum no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que desarrolla y para el que se diseña (Sacristán, 2008, pág. 16).

El trabajo de investigación realizado es de corte interpretativo al asumir la complejidad de la rutina asistencial que prevalece en los procesos y prácticas desplegadas en la evaluación de CENDI. Con el propósito de comprender y develar a las educadoras como sujetos que se desenvuelven en contextos específicos capitalizando conocimientos acordes a su práctica cotidiana, llevándolas a construir de manera inconsciente nuevas formas de mirar su labor escolar, llamadas a su vez construcciones de segundo grado. En términos de Mardones “*en las*

ciencias sociales son construcciones segundas, construcciones sobre las construcciones efectuadas ya por los actores en sociedad o vida cotidiana. Tales construcciones trabajan con un modelo de interpretación subjetiva de las acciones sociales o fenómenos” (Mardones, 1982). Es importante reconocer que éstas no pueden ser generalizables porque se construyen de acuerdo a un espacio, tiempo social y la historia personal.

A su vez, en este trabajo de investigación, mi objetivo fue trascender lo observable, ir más allá de lo aparente, por ello fue necesario reconocer cómo las educadoras entienden estos cambios sobre la evaluación y sobre todo cómo lo enfrentan, en el entendido de que los procesos sociales y educativos no son lineales, sino que se constituyen como una trama de relaciones multidimensionales, en la acción, en el tiempo y en el espacio social. Lo interpretativo por “... *centrar la atención en la ecología social: en su proceso y su estructura. El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros*” (Erickson, 1989, pág. 217).

La ecología social demanda comprender la complejidad que subyace a los procesos y prácticas desplegadas en el espacio escolar y áulico. Reconocerlas obedecen a una serie de requerimientos institucionales que delimitan y condicionan su realización. Bajo el entendido que los docentes comparten una estructura social, colectivamente asumida y comprendida desde dentro, a través de las significaciones compartidas.

Apegada a este planteamiento, busqué en este trabajo de investigación explicar y comprender la naturaleza de los significados compartidos por las educadoras sobre la evaluación de los aprendizajes. Recuperación cualitativa que permitió acercarme a las decisiones tomadas en esta actividad. Lo cualitativo entendido como “*una aproximación al mundo social que acepta su dinámica y calidad de vida...*” (Eisner, 1998, pág. 57). Por lo que pretendí mirar las cualidades de lo micro social, a través de un trabajo a profundidad.

Los planteamientos de la metodología cualitativa demandaron ser sensible a la complejidad de una realidad específica, percibirla como no estática, sino cambiante, dinámica, contextualizada. De tal manera, reflexioné sobre la rutina asistencial del CENDI, los elementos que le dan sentido y contenido a ésta a través del control y la organización inmersa en la institución. Si bien, mi interés no estuvo centrado en develar la complejidad de la dimensión institucional, asumo que no es posible comprender la evaluación de los aprendizajes al margen de las demandas institucionales cotidianamente experimentadas por las educadoras. Dicha exploración permitió comprender la relevancia de la supervisión y el control realizado por el área pedagógica a través del circuito cerrado y su preocupación por cuidar el prestigio e imagen de la institución.

La evaluación de los aprendizajes en este contexto, adquiere relevancia debido al impacto social que genera en los padres de familia y en las autoridades educativas. Para este trabajo de investigación concibo a la evaluación de los aprendizajes como una actividad desarrollada a partir de requerimientos institucionales, normativos y curriculares, en cuya resignificación tienen singular importancia las experiencias construidas en torno a ella por las educadoras. Su experiencia construida sobre este rubro, les permite tomar las decisiones sobre lo que se va a evaluar y los procedimientos para su realización. Desde esta lógica, las estrategias que implementan para recuperar información o evidencias sobre las competencias adquiridas, son de capital importancia al constituir el soporte de las valoraciones realizadas.

En este sentido la evaluación, me adscribo a la definición dada por Anger:

La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados (Egg, 2000, pág. 02).

La evaluación es un proceso planificado y dirigido, con el propósito de obtener resultados y dar secuencia a los mismos, así como, autoevaluarlos y mejorarlos si se requiere de ello. Es decir, trascender las seudoevaluaciones para convertirse en evaluaciones debidamente documentadas y soportadas en diversos instrumentos que permitan la valoración de los procesos. Tal como lo menciona Duque:

La evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo (Duque, 1992).

Este amplio proceso de reflexión y relectura de diversos autores me llevó a plantear ¿Cuáles son las características del contexto y la situación específica del programa de Educación Preescolar?, llevándome a entender la relevancia de Identificar y valorar los recursos disponibles, asignados y utilizados (humanos, materiales y financieros), el soporte normativo y las intervenciones realizadas, así como, centrar sus propósitos en identificar y valorar las estrategias planteadas en la currícula y la planificación de sus procedimientos. Una vez finalizado, se valoran, interpretan y replantean los resultados obtenidos con la finalidad de ofrecer información suficiente para tomar decisiones sobre la prolongación, repetición, ampliación o anulación del plan de estudios a otros contextos o ámbitos. Dándole énfasis a la eficacia, eficiencia, cobertura, pertinencia, adecuación y coherencia.

Es competencia de las educadoras documentar los avances de cada uno de sus alumnos, la redacción de un diagnóstico enfocado a las características del grupo, identificar lo que se va a fortalecer, cómo y a través del Programa de Educación Básica 2011 en relación a los aprendizajes a lograr, adaptar las estrategias y así poder orientar y fortalecer los procesos, especificar los rasgos a evaluar y los niveles de desempeño esperados, establecer criterios, prever desde la planeación de las acciones, los momentos, las formas y las evidencias recuperadas para la toma de decisiones, entre otras más. Desde esta lógica, la evaluación corresponde a una tarea compleja que no se agota con su componente pedagógico, por la relación con lo

administrativo y el impacto social, al ser el parámetro de referencia que tienen los padres de familia y las autoridades educativas.

La investigación realizada me permite afirmar que, para las educadoras investigadas, esta actividad les generó una serie de desequilibrios, rupturas y desencuentros con relación a su experiencia construida sobre formas de evaluación cualitativas en el nivel de preescolar. Asumen su realización por la demanda institucional y social a la que se ven sujetas e identifican vacíos y contradicciones en los instrumentos establecidos. No obstante, llevan a cabo esta actividad, bajo los requerimientos y observación cercana por parte de sus autoridades inmediatas. Por lo anterior afirmo que existen “Conflictos y controversias sobre la evaluación de los aprendizajes en el marco de la RIEB: el caso del CENDI”. Este planteamiento central lo desarrollo en cuatro capítulos: el primero “Referentes contextuales sobre la evaluación de los aprendizajes en el nivel de preescolar”, lo asumo como una construcción analítica que posibilita comprender cómo en cada proyecto educativo establecido en el nivel se sentaron las bases para la construcción de una tradición cualitativa sobre los aprendizajes, la cual se ve trastocada debido a las disposiciones emanadas de la RIEB y de la obligatoriedad del nivel.

Lo anterior me obligó a rastrear los referentes curriculares y normativos sobre la evaluación de los aprendizajes establecidos para el nivel. De tal manera que fue relevante retomar y reconocer los programas de estudio que antecedieron a la RIEB (1981, 1992, 2004) con la finalidad de identificar elementos existentes como la relevancia del juego pedagógico en un ambiente armónico con reglas establecidas para acercar al alumno a su educación formal; el cambio está prescrito en el llenado de una cartilla como referente de avances y áreas de oportunidad de sus hijas e hijos a los padres de familia, basada en un enfoque eminentemente cualitativo no sujeto a parámetros establecidos ni a formas administrativas, que a juicio de las educadoras complejizan la actividad.

Recordemos que en noviembre de 2002 se publicó en el diario Oficial de la Federación el Decreto de Reforma a los Artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciéndose la obligatoriedad de la educación preescolar. Con esta modificación, el Poder Legislativo ratificó que el Ejecutivo Federal determinaría los planes y programas de estudio de este nivel educativo para toda la República. Dos años después se introduce el Programa de Educación Preescolar 2004, así como, el decreto de su imposición, el cual tiene carácter nacional y se implementaría en todos los planteles y modalidades de la educación en el país, sean estos de sostenimiento público o privado. En éste se establecían los propósitos fundamentales y los rasgos del perfil de egreso.

A partir de este programa en el quehacer escolar de las educadoras se comienza a hablar de un enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Esto implicó que ellas se apropiaran de un nuevo lenguaje y modificaran su discurso en función a los requerimientos planteados, en este sentido una competencia la defino como la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber. Alguien se considera competente porque resuelve un problema o una cuestión, moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.

El enfoque por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal y la autorrealización de los niños y jóvenes. Este no tiene que ver con ser competitivo, sino con la capacidad para recuperar los conocimientos, experiencias e interactuar y aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros, inmerso en un ambiente social y ecológico (Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio El enfoque por Competencias en la Educación Básica; 2009).

Trabajar bajo el enfoque por competencias implicó a las educadoras diseñar situaciones didácticas dinámicas, no estandarizadas en función a los saberes previos de sus alumnos, apegadas a sus necesidades de aprendizaje. Dichas actividades se

constituyen en desafíos para que los niños avancen paulatinamente en sus niveles de logro, para movilizar sus saberes sobre lo que saben acerca del mundo y sean cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos. Tales características corresponden a un programa flexible y abierto. Por ello las educadoras seleccionan o diseñan las situaciones didácticas convenientes encaminadas al desarrollo de las competencias de los alumnos y logren los propósitos fundamentales.

A siete años de la implementación del enfoque por competencias en el contexto de la articulación de la Educación Básica, se generan una serie de cambios administrativos y demandas institucionales sobre la evaluación de los aprendizajes. Se introduce por primera vez en el nivel un documento oficial que servirá de pasaporte en el tránsito de los alumnos por la educación básica: La Cartilla Nacional de Evaluación. La información contenida en dicho documento debe ser reportada periódicamente a la autoridad inmediata (local y nacional) a través de una plataforma virtual ex profesamente creada para este fin. Por primera vez las educadoras se enfrentan a la experiencia de reportar las evaluaciones y subir la información a la plataforma. Esta demanda tiene serias repercusiones en la práctica.

Ante esta demanda en la Dirección de Educación Inicial elaboró una guía de apoyo adicional a la cartilla denominada “Registro de observación para preescolar en el CENDI”, cuya finalidad fue complementar información que sirviera para su llenado. Lo anterior bajo el supuesto de hacer más eficiente el trabajo de las educadoras. No obstante, dicha estrategia no fue bien percibida por éstas, quienes la advirtieron como una carga más de trabajo debido a la puntualización que demanda dicho instrumento.

Este desglose pormenorizado de rasgos a observar y evaluar se realiza por cada alumno y se multiplica por el número total que integran el grupo, lo que la convierte en una actividad que les demanda mucho tiempo y esfuerzo. Aunado a lo anterior, dada, la dinámica asistencial del CENDI donde el área pedagógica lleva acabo el seguimiento y control de todas las secuencias didácticas, la evaluación de los aprendizajes, no es la excepción. La cartilla de evaluación y la guía de apoyo tienen

que ser revisadas, analizadas y validadas por esta área. En caso de no cubrir con las expectativas de la Jefa inmediata, son devueltas a las educadoras para su reformulación. Estas decisiones generan percepciones de constante estrés entre ellas por lo que buscan diversas estrategias para cumplir con el trabajo y no generarse problemas con la autoridad inmediata.

En el segundo capítulo denominado “El CENDI como un espacio bonito la norma y el control disfrazados” contextualizo las características del espacio micro - social donde llevé a cabo la investigación en el afán de identificar cómo son resignificadas las disposiciones sobre el tema de estudio. Asumo el trabajo docente como un asunto social. Es decir, no solamente porque se lleve a cabo, sino porque las educadoras establecen diversas relaciones: con el currículum, con las autoridades educativas, con los alumnos y padres de familia, con sus propios saberes, etc. Lo que me permite entender que los fenómenos educativos están bajo un tejido social.

Bajo esta lógica, en la dinámica institucional entran en juego interacciones complejas de realidades, símbolos y significados que constituyen su particularidad. En este caso enfatizo, la conservación del prestigio social que ha caracterizado al CENDI, producto de un imaginario entendido como:

Cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto signifiante, en el cual deben ciertamente encontrar su lugar los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta misma colectividad, y finalmente cierto “orden del mundo (Castoriadis, 1989, pág. 258).

La preocupación de la directora de CENDI, como la máxima autoridad de esta institución, está centrada en controlar y organizar todas las actividades, evidenciándose con el uso de cámaras de circuito cerrado para vigilar la mayoría de las áreas. Me adentro en la rutina asistencial como un rasgo característico de la organización de esta institución, la cual tiene implicaciones en las educadoras quienes advierten una forma distinta de trabajo en relación a un preescolar general. Dan cuenta de numerosas actividades que se atienden en el cumplimiento de la misión y visión de

la misma. Advierten una carga administrativa y la saturación de acciones, donde la evaluación se suma a las demás: El amplio horario de trabajo que se cubre, la elevada cantidad de alumnos que observan y el cumplimiento de distintas comisiones para preservar la armonía y pulcritud de los espacios. Todo lo anterior ante la mirada aguda de la jefa del área pedagógica quien ejerce el control sobre la dinámica escolar. Es decir, esta constante vigilancia se denomina control entendido como:

La forma de ejercer el control social en la escuela viene mediatizada en buena medida por el rol que se les otorga a los diferentes agentes intervinientes en esta institución. En concreto, y de acuerdo a la experiencia en la mayoría de los países, estos agentes son básicamente los siguientes: inspectores, directores escolares, padres y alumnos, profesores y representantes de las diferentes administraciones (local, regional, nacional). El rol que se encomienda a cada uno de ellos configura un determinado modelo de control social del centro escolar (Ferran, 1995, pág. 177).

Este control que se ha hecho cuerpo dentro de la norma que las educadoras adoptan y aceptan dentro de esta rutina asistencial silenciado bajo el supuesto que existe armonía, organización, un espacio bonito y agradable a la vista. Bajo esta dinámica organizacional ellas realizan la evaluación de los aprendizajes.

El tercer capítulo “Lo novedoso de la RIEB es la evaluación” inicio con una revisión crítica sobre las ideas que las educadoras muestran ante la evaluación, al concebirla como lo único novedoso que plantea la RIEB, ante la cual se sienten preparadas, porque asumen dominar el enfoque por competencias. Cada una deja ver la forma en que despliega sus estrategias para poder obtener evidencias conforme lo solicita la Cartilla Nacional de Evaluación, misma que da cuenta de los aprendizajes esperados trabajados durante el ciclo escolar. De manera particular el plan 2011 los define como:

Los aprendizajes esperados son enunciados que definen lo que se espera que los niños aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser. Expresan gradualmente el progreso de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje, al logro de los estándares curriculares y desarrollo de competencias (SEP, Guía para la educadora de preescolar, 2011, pág. 130).

Las educadoras reconocen que dominan el enfoque por competencias ya que llevan varios años trabajando bajo éste. Asumen advertir el progreso de los conocimientos,

las habilidades, las actitudes y los valores a alcanzar en sus alumnos y por ende los aprendizajes esperados. Se posicionan como docentes a la vanguardia sobre las nuevas demandas establecidas por la RIEB. En este contexto de cambios y transformaciones en las prescripciones de la práctica, identifican como un elemento problemático la introducción de nuevos requerimientos institucionales sobre la evaluación de los aprendizajes.

Derivado de lo anterior surge el cuarto capítulo “La cartilla nacional de evaluación: implicaciones pedagógicas, sociales y administrativas” con la firme intención de reconocer que el elemento a juicio de las educadoras investigadas es la evaluación de los aprendizajes, la cual les genera mayor conflicto reflejándose en la Cartilla Nacional de Evaluación. En este capítulo profundizo sobre las contradicciones advertidas tanto del enfoque por competencias como de su traducción en una cartilla homogeneizante de los logros a alcanzar. Identifican la complejidad que representa llevar a cabo procesos de aprendizaje sujetos a una dinámica organizacional demandante en diversos aspectos. Es decir, se discursa el dominio del enfoque. Sin embargo, dicho dominio no se traduce en la definición de parámetros de acuerdo a las necesidades reales de sus alumnos, lo que constituiría la función pedagógica de la evaluación.

Aunado a lo anterior, advierten situaciones problemáticas tanto con los padres de familia como con las autoridades educativas inmediatas, quienes controlan la información que se proporciona en la cartilla. Tales implicaciones corresponden a la función social y administrativa prescrita en la evaluación. Si las valoraciones fueron bajas los tutores no quedan satisfechos y exigen una explicación detallada. En otros casos, solicitan asentar valoraciones más altas, para no afectar a los niños. Dadas las características del formato utilizado, se concreta una valoración global, a las educadoras las ubica en una situación problemática, al advertir que no es posible en este nivel, tener la certeza del avance presentado por los alumnos y mucho menos expresarlo en una literal alfabética.

La reconstrucción que realizo a través de las opiniones de las educadoras me hace suponer que existe una parcialización sobre las diversas funciones enfatizadas en la

evaluación, a su vez se han quedado ancladas a una idea romántica ligada solo a lo pedagógico, sin advertir un proceso de evaluación inagotado. Incluso reflexiono la existencia de una limitación en la naturaleza de lo que se denominan pedagógico, de manera más concreta Coll la describe como:

La evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando para poder intervenir y “decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos (Coll C. , 2004).

Lo anterior demandaría que la evaluación de los aprendizajes estuviera prevista en los momentos de diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, a partir de los testimonios recuperados puedo afirmar la presencia de una distancia entre lo que discursan como el deber ser con las condicionantes existentes en su realidad: grupos de alumnos numerosos donde ni de la mitad se han de fijar, las demandas y cuestionamientos de los padres de familia, el control por parte de las autoridades. Esta situación detona el análisis de elementos problemáticos y controversiales presentes en una práctica docente, para tratar de superar su naturaleza subjetiva bajo la demanda de procesos sistemáticos. Los temas que se destacan al interior de la tesis guardan una estrecha relación entre sí porque reflejan el trabajo de reconocimiento de la dinámica institucional en el CENDI. Tal es el tratado del presente trabajo que invitan al lector a continuar descubriendo los factores limitantes en el desarrollo de una RIEB.

APARTADO METODOLÓGICO

1.- Cómo surge la idea de investigación.

Recuerdo muy bien un preescolar lleno de creatividad, alegría, juegos organizados y una maestra “pecosa” poco común, que recuerdo por su buen trato hacia mí. En la primaria siempre cursé en el grupo “C” durante los seis años, situación que siempre me generó duda ¿Qué debo hacer para poder pertenecer al grupo “A”? en donde los niños son bonitos, ya que los de mi grupo fuimos los latosos. Ya en la secundaria los grupos se clasificaban en abecedario, donde la bandera sólo la cargaba el mismo alumno por tener siempre el mejor promedio.

Ahora observo a ese gran alumno como vigilante de una tienda de telas en el centro de Pachuca. En el CREN Benito Juárez la escolta solo participaba las compañeras más altas, por ello es que cuestiono y abordo el tema de evaluación, como una dinámica lejos de ser integral. Si bien nunca obtuve las mejores calificaciones, mi deseo era participar en todas y cada una de las actividades destacadas. Sin embargo, siempre fui elegida para cargar el banderín, para bailar rock and roll y abrir baile con mi compañero más alto y de bastonera adelante de los desfiles. Esto fue un detonante para destacar la importancia de “lo bonito” dejando de lado los procesos de aprendizaje en cada estudiante situación que sobresale en mi centro de trabajo donde el prestigio es más relevante que los resultados académicos.

Debido a estas experiencias escolares y profesionales es trastocada mi práctica educativa, al cuestionar la verdadera evaluación, ante un nivel preescolar y sobre todo un contexto complejo como lo es CENDI muy distinto al preescolar general en el que fui preparada, por lo cual en un inicio cuestioné el por qué los padres de familia generan tanto conflicto por un simple rasguño de uno de los pares de su hijo y no se involucran en el método con el que se les está enseñando a leer y escribir, dando por hecho el prestigio que antecede a la institución.

Mi interés investigativo surgió al escuchar comentarios de las educadoras consientes de los cambios que se anunciaban desde el año 2004 con el concepto de las competencias; denominación que les era muy familiar en el CENDI y sobre el cual afirmaban tener mucha seguridad dentro del trabajo de preescolar con demandas y exigencias sociales características del nivel de Educación Inicial. Inicialmente muy interesada en saber cómo trabajaban diferentes contenidos del campo formativo de lenguaje y comunicación. Transitaba de un interés por saber cómo enseñaban a leer y a escribir y sobre la utilización de diversos materiales hacia cuestiones de organización de la escuela. Había algo de este espacio escolar que me era familiar por haber laborado algunos años ahí. Sin embargo, bajo la sugerencia de aprender a hacer extraño lo familiar, es que pongo más atención en los comentarios hechos por las enseñantes.

Entre algunas cuestiones preocupantes resaltaban las demandas y factores (controles) que van envolviendo a las educadoras en más tareas, lo que complejiza su día a día; aunado a lo anterior, se enfrentaban a cambios sobre la evaluación al escuchar constantemente la “evaluación de los aprendizajes esperados” un concepto que les generaba distintos sentimientos. También advertía que tenían el interés puesto en tratar de entender la articulación curricular planteada con la (RIEB) y de cumplir con las exigencias administrativas y autoridades educativas.

Partí de tales reflexiones donde empirismo y el sentido común eran el soporte. En ese momento no fui consciente del grado de implicación que tenía sobre este espacio escolar, con las compañeras educadoras y sobre mis propios supuestos. Fue a partir de cuestionar tales saberes, que de pronto se constituían en afirmaciones categóricas sobre lo que creía conocer y tuve la necesidad de romper con tales pensamientos. Reconocí que la implicación estaba afectando mi trabajo porque es difícil identificarla y en su momento sentí cierta seguridad y no la había controlado, es decir *“el objetivo de los procedimientos de control es el de comparar el grado de conformidad, sino es de identidad, entre un modelo de referencia, y los modelos emergentes u ocurrentes”* (Ardoino, 1986, pág. 03).

El hecho de haber realizado mis estudios profesionales en el C.R.E.N. “Benito Juárez”, con el Plan de Estudios y el enfoque por competencias en la Licenciatura de Preescolar y el modo en que a lo largo de mi experiencia de escolarización he percibido en mis compañeras educadoras el término de evaluación representa un proceso y una gestión inmersa en zonas de opacidad.

Por ello fue necesario, de manera permanente reflexionar sobre el cúmulo de temáticas identificadas sobre qué quería investigar. La lectura y escritura ya no fue de mi interés, así como la organización y dinámica institucional que colocaría mi atención hacia los sujetos, las relaciones establecidas y los conflictos. El tema que captó mi atención fueron los aprendizajes esperados y las nuevas disposiciones subjetivadas en el nivel para evaluarlos. Mi interés se orientó entonces hacia las educadoras quienes son las responsables de evaluar, sin meterme en los procesos áulicos.

Alguna de las interrogantes que me hacía ¿Qué tipo de evaluación es?, de acuerdo a lo que las maestras realizaban ¿es igual?, ¿Cómo evaluar a todos los niños de un salón de clases ¿Qué tan significativa es la evaluación para toda la escuela de Educación Básica?, después de ello surgió el interés por cuestionar a las maestras con más experiencia en cómo realizaban la evaluación en su momento, identificando que en el nivel de Educación Preescolar no se consideraba tan importante como lo es la primaria y sobre todo la secundaria.

En un inicio realicé varios ejercicios para identificar las funciones de la evaluación a) En la evaluación de la participación: Función formativa y Función sumativa. b) En la evaluación del aprendizaje de los estudiantes: Función diagnóstica, Función sumativa y Función integradora. c) En la evaluación de la asignatura: Función integradora, uno de ellos fue el estado del conocimiento, otro fue definir algunos conceptos como: noción de práctica, sobre la evaluación a las educadoras. Por ello el revisar a Torres (2003), ayudó a identificar diversas investigaciones realizadas en México, llené un cuadro como guía para recuperar las dimensiones, que fueron significativas, integradas en los libros de los Estados del Conocimiento, publicados por el Consejo Mexicano de

Investigación Educativa (COMIE; 1973 y 1993), en donde presentan varios resultados de los estudios que se han hecho sobre la práctica docente en el aula, el condicionamiento de las asignaturas en la enseñanza y el quehacer cotidiano de los profesores.

Una de las interrogantes planteadas en un inicio y llamaba mi atención, es porqué las maestras de CENDI en su mayoría visten ropa cómoda caracterizada por tenis y pants, así como alrededor de las 2 pm. ya están de malas algunas de las educadoras y asistentes educativas. Por ello inicié mis entrevistas con preguntas de su carrera para tomar confianza y registré datos físicos (calzado, ropa, y bata de trabajo) físicos observados en ese momento, lo cual dio pauta a conocer la rutina de trabajo en la que se sumergen día a día las educadoras (cambio de horario para la entrevista porque debían entregar invitaciones a la hora de la salida, o por los eventos que tenían organizados). Una organización representada por la jefa de área pedagógica, quien también entrega resultados a su autoridad inmediata.

2.- Perspectiva teórica metodológica

Opté por adscribir mi investigación en el enfoque interpretativo con la intención de poder aproximarme a un entendimiento del modo y las condiciones en que las educadoras entrevistadas asumen estos cambios “la evaluación”, tema implementado por primera vez en preescolar, lo cual paulatinamente me implicó la necesidad de desmenuzar los saberes con los que contaban para hacer frente a la RIEB, referentes contextuales sobre la evaluación de los aprendizajes en preescolar, como el contexto, donde surgen los procesos personales e institucionales, así como, comprender la manera de concretar sus decisiones ante una Cartilla de Evaluación. Además, el enfoque interpretativo, es detonador para revelar el modo en que las educadoras trabajan inmersas en una dinámica institucional, lo subjetivo en este proceso puede explicarse a partir de la siguiente premisa:

La esencia de la condición humana en la experiencia subjetiva que se tiene al actuar y adoptar determinadas aptitudes hacia el << mundo – vida>>, esté se constituye, sugiere, de la continua conciencia de las personas y cosas con las que el agente tiene que enfrentarse para alcanzar

este flujo de objetivos y propósitos. Solo podemos llegar a comprender el significado de nuestra acción cuando la consideramos de nuevo a través de la reflexión (Schutz, 1974).

El objetivo de mi trabajo de investigación es conocer, analizar, interpretar y comprender los sentimientos y factores tanto negativos como positivos en la implementación de una Cartilla de Evaluación, una dinámica social que se ve cruzada por dimensiones de tipo institucional, administrativa y pedagógico, los cuales se mueve en esta realidad social.

Asumir esta perspectiva demandó, hacer un reconocimiento de la realidad social de los sujetos, en el entendido que originariamente ésta no se presenta al hombre en forma de objeto de intuición, de análisis, reflexión o de comprensión; sino como una vivencia cotidiana y práctica ajena a cualquier fin subjetivo en el individuo, ésta se manifiesta más bien, a ello (Kosik, 1985) refiere:

En la relación práctico-utilitaria con las cosas, en la cual la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerla, el individuo "en situación" se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad.

La práctica docente y la realidad social, permite al hombre conducirse en el mundo: vive, se fija metas, comparte sus experiencias, toma decisiones, se familiariza con las cosas y las maneja; pero no se detiene a comprenderlas, se centra únicamente en lograr sus metas, en este sentido el propósito de entender de manera sensible, empática y explicar los procesos documentados, las prácticas cotidianas desarrolladas por las educadoras para que los alumnos logren adquirir los aprendizajes esperados, de igual manera los significados y experiencias le dan sentido en el aula, de forma específica (Bogdan, 1987, pág. 18) enfatizan:

En la metodología cualitativa se rescatan palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación; reflejan la tradición sociológica. Esta se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Estar en contacto con la docente y los alumnos me orilló a dinamizar la relación entre la implicación y el distanciamiento necesario en los trabajos cualitativos, así como, a penetrar esa realidad mostrada en las maestras observadas. Ir más allá de lo que mis

ojos miraban. *“Una interpretación de la comprensión cotidiana, (...) una interpretación de las doxas, una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social”* (Thompson, 1998, pág. 405).

Documentar los comentarios de las educadoras tuvo la finalidad de comprender las prácticas cotidianas desarrolladas para lograr adquirir los aprendizajes esperados, recuperar los significados y experiencias que les dan sentido. Reconocer el lado oculto del fenómeno a fin de dar respuesta a lo sucedido en el contexto de CENDI. Es decir, mirar lo subjetivo, lo implícito, que muchas veces pasa desapercibido ante nuestros ojos. Mi interés fue reconocer la voz de las educadoras, quienes realizan y llevan a cabo los cambios enmarcados en el currículum, los cuales no se mencionan, momentos que ya no se analizan (rutina asistencial), porque las educadoras solo cumplen con la parte administrativa y pedagógica.

Dándome la oportunidad de comprender el desequilibrio que ocasiona una reforma educativa, enfocada a comprender y registrar los momentos de crisis que puede ocasionar el tema de “Evaluación” a las educadoras y padres de familia, autoridades como actores que les piden cuentas en tiempo y forma.

Con esta serie de referentes me di a la tarea de entrar a mi trabajo de investigación la maestra Candy dijo: ¡que con mucho gusto ella colaboraría en las entrevistas y en mi tema de investigación!, situación que me brindo seguridad y confianza con sus demás compañeras. Por ello decidí centrarme en la realización de entrevistas a seis educadoras, teniendo como referente la implementación de la nueva Reforma Curricular 2011. En seguida, consideré pertinente negociar el acceso a mi actual centro de trabajo y elegir un informante clave con los siguientes criterios: una educadora frente a grupo, con disposiciones favorables hacia la RIEB, como informante con permiso para realizar entrevistas en un horario accesible a su jornada laboral.

Ante la buena disposición que mostraron cinco maestras, decidí adentrarme en las entrevistas con las educadoras, encontré un poco más de la rutina asistencial de

CENDI que, si bien, permite llevar un orden en las actividades, también las sumerge en un control como parte de la institución. Incluso como una estrategia de rapport (Taylor y Bogdan), es decir, lograr con los sujetos investigados cierto grado de confianza con la finalidad de escuchar sus inquietudes y necesidades, puesto que nadie o casi nadie mencionan en torno a las dudas, temores detonados a causa de las nuevas demandas de Reforma Educativas que van y vienen, sin embargo, raramente son tomadas en cuenta. Una vez negociado el acceso, apliqué como instrumentos de investigación la entrevista abierta, con la finalidad de conocer lo que piensa un profesor (a) en relación a su práctica docente, vivencias escolares, trayecto de vida, formación docente, entre otros; y la observación participante para obtener dato preciso de algunos momentos de su labor.

Sobre la entrevista abierta, tomé en cuenta establecer cierta confianza a través del rapport como clave en este proceso, en el primer acercamiento para solicitar la charla tener claro el propósito de la investigación, no ser rígida en la conversación con las educadoras, tuve a la mano una serie de preguntas ya estructuradas con una actitud flexible y dinámica dándoles la oportunidad de ser partícipes y no restringirlos en sus respuestas; acordar, respetar el horario y lugar que ellos indiquen de preferencia fuera de la institución educativa en investigación. También, con la finalidad de entenderlas.

Como ya lo señalé, la investigación llevada a cabo fue bajo la perspectiva interpretativa y metodología cualitativa, con el propósito de acceder al contexto a través de las herramientas etnográficas utilizadas en este proceso de forma profunda y concreta en el espacio señalado de manera previa:

- Diario de campo. Útil en la redacción de situaciones que captaron mi atención y reflexión de lo acontecido en la escuela observada, dudas, preguntas e ideas de lo visto y escuchado dentro del CENDI. Conservo con una diversidad de notas que ayudaron a tener a la mano diversos conceptos detonadores en la investigación.

- Observación participante y registros de observación ampliados. Consistió en ir al CENDI recorrer cada área con duración aproximada de una hora cuarenta y cinco minutos cada una, con la finalidad de escribir a detalle lo sucedido en el transcurso de la práctica docente, estando enfocada en las relaciones profesora-estudiantes bajo un discurso mediador y estrategias encaminadas a desplegar la rutina asistencial, proceso en el que obtuve cinco registros de observación con un aproximado de 200 cuartillas, debido al interés por recuperar las secuencias interactivas y discursivas para poder arribar las educadoras a la evaluación de sus alumnos, sin embargo, al tratarse de un lapso breve durante la maestría por su duración de dos años, no utilicé todo el dato empírico, el cual, en un futuro retomaré para ampliar mi investigación.
- Entrevistas. Consistió en entablar un diálogo cara a cara con cada educadora para conocer y entender los sentidos puestos en juego en los procesos de formación, la implementación de la Reforma Curricular 2011, así como, la historicidad en los enfoques de preescolar, estando de por medio la experiencia profesional de la obligatoriedad en el primer grado, son cambios que van anticipando el propósito de la Educación Básica a través de la evaluación.

Las maestras entrevistadas frente a grupo de preescolar fueron: Sandra, Virginia Mónica y Candy, otros dos informantes, la jefa de área pedagógica Guadalupe y la Asesora Técnica de Educación Inicial Iza, quienes aportaron información de la localidad y situaciones específicas de la construcción de la escuela investigada, contando de forma previa con un guión de entrevista con preguntas clave como eje rector durante la conversación. Cuento con cinco entrevistas de cada educadora incluyendo jefa de área pedagógica e Iza Asesora Técnica del nivel de Educación Inicial con un aproximado de entre ocho a nueve cuartillas, útiles en la estructuración de la historicidad de la escuela, comprender los significados que se juegan dentro de la institución educativa en torno a las actividades que realizan.

- Audio de las entrevistas. Se basó en grabar en audio las voces de las educadoras, con la intención de recuperar las ideas expresadas y tener

evidencia empírica que diera lugar al análisis de las secuencias interactivas y discursivas para arribar al proceso de cambio de la Reforma Educativa, así como, a la evaluación de los educandos.

- Fotografía. Tomé evidencia fotográfica de la infraestructura escolar y la utilicé con la finalidad de ampliar la mirada sobre este espacio institucional e ilustrar algunos apartados que componen esta tesis.
- Trabajo de archivo. Recuperé información en varias instancias, primero, en la escuela observada encontré el croquis del CENDI, contando con la misma estructura que el edificio de enfrente ya que fue elaborada por el mismo arquitecto. Después acudí con la directora, en donde conseguí datos de su fundación, siendo inaugurada por la maestra Elba Esther Gordillo Morales en el año de 1992, institución que se caracteriza por atender hijos de padres de familia que laboran en la Secretaría de Educación Pública.

Al concluir el trabajo de campo en la escuela y al tener una amplia demanda de las tres líneas de la maestría, el análisis del dato recolectado lo hice a la par con la lectura de diversos textos y en los primeros acercamientos tuve muchos prejuicios, como el querer distinguir a las educadoras que tienen la razón y las que no, después realicé comentarios más enfocados y encontré como detonante probable “la dinámica institucional que prevalece en el CENDI”.

Mientras llevé a cabo los registros de observación ampliados, a su vez, el leer a Lidia Fernández (1994) ayudó a aclarar la importancia de las instituciones en relación a la vida social ya que tienen el compromiso de seguir perpetuando las concepciones de los sujetos para darle continuidad a los significados construidos desde épocas ancestrales, lo cual es posible mirar en el actuar de los individuos, sin concebir de manera reflexiva su entorno cotidiano, así como, en las educadoras de CENDI.

Analizar el contexto permitió comprender un poco los significados que se mueven en la sociedad desde épocas históricas, depositando en la educación formal el gran compromiso de reproducir ideas que garanticen la continuidad de la vida social enmarcada en diversas instituciones sociales, de las cuales los mismos docentes provienen, han subjetivado y ponen en práctica en su actuar cotidiano.

3.- La construcción del dato y el proceso de escritura

Como ya mencioné previamente el enfoque interpretativo es importante en la articulación sostenida entre la problemática, el uso de las herramientas etnográficas de acuerdo a la temática de investigación, el análisis del dato empírico y la constante lectura de autores clave con la finalidad de comenzar la construcción del objeto de estudio. En este sentido, para orientar la reflexión de la información, releí a Taylor y Bogdan (1987: 152-173) ubicándome en la fase del análisis del dato, es decir, el descubrimiento y la codificación, el cual, consideré básico en este complejo trascurso, sin excluir la lectura de Rodríguez (1999: 61-77) tomé como referente algunos aspectos del proceso de análisis del dato empírico.

Al ya tener presente el texto anterior, hice una segunda y tercera relectura de los registros de observación ampliados y de las entrevistas, para afinar la tabla de ejes rudimentarios e integré en categorías amplias. Para lo cual, ayudaron los anteriores autores (1987: 160) que enfatizan “*Lea repetidamente sus datos y siga intuiciones, interpretaciones e ideas*”. En seguida, al tener el listado de los ejes de cada registro y entrevistas, comencé a buscar un tema emergente, es decir, un breve enunciado que incluyera los ejes, sin forzarlos a relacionarse entre sí y obtuve tres apartados de forma abarcativa, llamándolos: 1. El CENDI como un espacio bonito, 2. Estamos preparadas para las competencias, 3. Lo novedoso de la RIEB es la evaluación.

La determinación del corte a mi trabajo en contenido y en tiempos de entrevista y observación fue también un largo proceso de reflexión. La idea de mi investigación fue reconocer la formación inicial de las educadoras, como su vocación por la carrera, ya

que me darían respuesta y comprensión a su práctica docente. Al seguir analizando toda la información que ya había recabado, es que decido enfocarme a los aprendizajes esperados como “lo novedoso” que dejan ver las educadoras en estos momentos de cambio.

En relación a lo anterior realicé un análisis de los planes y programas, así como, los acuerdos que rigen estos cambios, lo que dio pauta a un cuarto capítulo el cual denominé “*La Cartilla Nacional de Evaluación; implicaciones; sociales, pedagógicas y administrativas*”.

Este proceso de análisis realmente fue complejo y solo en un ir y venir pude ir progresando, lo más difícil fue cambiar los capítulos de lugar dando otro sentido al trabajo siendo de ayuda para no sentirme frustrada la lectura de Geertz (1992: 24), el cual, enmarca lo enmarañado de analizar el dato empírico contenido en el trabajo de campo, porque implica tomar en cuenta lo dicho y hecho por los sujetos, dándole un sentido y significado a los sucesos observados, es decir, llevar a cabo una descripción densa.

En un constante análisis con la finalidad de agrupar los ejes rudimentarios, también denominada “*codificación abierta*” (Rodríguez, 1999, pág. 210). En seguida, volví a re-trabajar los ejes rudimentarios y estructuré tres grandes categorías específicas con la finalidad de darles un orden. “*el CENDI como un espacio bonito; la norma y el control disfrazado*”, “*Lo novedoso de la RIEB es la evaluación*”, “*Reformas contextuales sobre la evaluación de los aprendizajes esperados en el nivel de preescolar*”.

Al seguir trabajando con las categorías ya adquiridas, analicé la posibilidad de cambiar el eje de mi trabajo, por lo que al separar la información decidí incluir una cuarta categoría denominada “*La Cartilla Nacional de Evaluación implicaciones: sociales, pedagógicas y administrativas*”. En seguida, conjunté la información empírica que le diera sustento e hice cambios constantes al depurar algunas categorías como; “*la incorporación de cada educadora a CENDI*”, “*La elección de la carrera de cada*

educadora” que enredaban la línea principal, con la finalidad de que quedara lo mejor estructurado, ordené el dato y comencé la escritura, encontré cierta dificultad en la triangulación entre evidencia, autor e interpretación, superándolo en el proceso de redacción con varias relecturas y revisiones.

Leí nuevamente a Thompson (1998: 108), él hace énfasis en los datos encontrados en el trabajo de campo y la interpretación arribada de ellos, al estar de por medio las relecturas constantes, revisión de la evidencia empírica, al escribir en un primer momento obtuve una primera categoría que agrupa sentidos: “*Referentes contextuales sobre la evaluación de los aprendizajes en preescolar*”, *obligatoriedad*. “*La tradición de la evaluación cualitativa en el preescolar, historicidad, enfoque, normatividad e instrumentos*”, “*la cartilla de evaluación de la educación Básica*”. Con ello, fue más fácil entender a las educadoras que se han enfrentado a distintos planes y programas, lo cual las ha llevado a asumir un posicionamiento en la enseñanza y evaluación como medio para reconocer los aprendizajes construidos por los educandos.

De igual manera, leí a Sigrun G, (1995), enfocándome en conocer las características y secuencias de la narrativa, siendo de gran utilidad para llevar a cabo mi escritura de manera más fluida y en la búsqueda, con interrelación entre los cuatro capítulos que conforman la tesis y desplegar el proceso de investigación realizado, sin embargo, la escritura fue un batallar constante.

Así, al releer lo escrito obtuve categorías sensibilizadoras, en este sentido:

Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez. Las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación a otras categorías sensibilizadoras (Woods, 1993, pág. 170).

Después de realizar una triangulación del dato empírico, autores y reflexiones constantes, decidí nombrar mi primer capítulo como: “*El CENDI como un espacio bonito, la norma y el control disfrazado*”, en esta sintonía recuperé la noción de

contexto, entendido como un espacio que le da sentido y significado al actuar de las educadoras que han construido, asimilado e implementado de acuerdo a sus experiencias sociales, desde los planteamientos de Ricoeur, quien lo define como:

Un nombre tiene un significado y un verbo tiene, además de un significado una indicación de tiempo. Solamente su unión produce un nexo predicativo, que puede ser llamado logos, discurso. Es esta unidad sintética lo que conlleva el doble acto de aseveración y de negación. Una aseveración puede ser contradicha por otra aseveración, y puede ser verdadera o falsa (Ricoeur, 1995, pág. 14).

Por ello me doy a la tarea de entender el contexto como aspectos sociales, políticos, geográficos y culturales, la realidad como espacio a investigar, así como, el sentido que mis sujetos de estudio dan a las entrevistas, mismo que se correlaciona con la función de identificación y la función predictiva dentro de la oración, y la referencia relaciona al lenguaje con el mundo en donde se funda la pretensión del discurso de ser verdadero. Por lo tanto *“la historia de los cambios debe venir después de las teorías que describen los estados sincrónicos del sistema”* (Ricoeur, 1995, pág. 18).

Esta dimensión espacial y temporal queda registrada como un nuevo tipo de inteligibilidad, que me permite comprender el momento y espacio que están viviendo los sujetos ante los cambios con una reforma educativa que permea de alguna manera dentro de su práctica educativa. En donde *“institución” se utiliza entonces como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas, leyes que representan valores sociales y apuntan el comportamiento de los individuos, los grupos fijando sus límites*” (Fernández, 1994: 01).

Hablar de institución es hablar de norma de control social, de regulación. En la conducta que deben seguir las educadoras, así como, todos los agentes inmersos, en la libertad de enseñar y aprender, los programas vigentes y la situación pedagógica que define sus requisitos, es importante mencionar que alrededor de estas normas-instituciones se genera gran cantidad de producción cultural en la que se van moldeando sus condiciones de realidad, en donde se marca lo permitido y lo prohibido,

mostrando, así el poder y la autoridad social, el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia de las educadoras.

El tercer núcleo de sentido estuvo centrado en: *“lo novedoso de la RIEB es la evaluación”*, donde la mayoría de las educadoras mencionan estar preparadas con el enfoque por competencias, con el que despliegan estrategias docentes para trabajarlas, mismas que han consolidado a causa de la experiencia de formación continua, así como, la actitud de reto al enfrentar la Reforma Curricular 2011. De ello, surgieron dos categorías, es decir, *“las nuevas demandas de la RIEB; ser más reflexivo, y la innovación de nuevas tecnologías. “Lo novedoso de la RIEB son los aprendizajes esperados y la cartilla de evaluación”*.

En la constante relectura de lo escrito y con una mirada más amplia comencé a afinarlo, seguí puliéndolo y comencé a hacer una triangulación entre la evidencia, algunos autores y mi interpretación, como: Las respuestas de las educadoras muestran mucha seguridad al conocer lo nuevos lineamientos y sobre todo las características de la evaluación.

Finalmente con la cuarta categoría sensibilizadora nombré al siguiente capítulo *“La cartilla nacional de evaluación implicaciones: pedagógicas, sociales y administrativas”*, con las mismas preguntas que las maestras indicaron que ellas aún no manejan del todo ¿la evaluación es cuantitativa o cualitativa?, porque al considerar una literal las maestras ubican el proceso a realizar, sin embargo, ya en el transcurso cuestionan la parte cualitativa que tradicionalmente llevaban a cabo, lo que pone en conflicto cada vez más en este propósito que marca la RIEB.

Las educadoras están conscientes de la importancia que toma la cartilla de evaluación porque *“es para toda la vida”*, es un documento que requiere de la consiente toma de decisiones las cuales mencionan que atienden un grupo numeroso y por tanto *“ni de la mitad me he de fijar”*, al realizar la observación prestan atención en actividades

asistenciales resultando un desgaste para sí y encuentran una presión por parte de los padres de familia al cuestionar las decisiones anotadas en la cartilla de evaluación.

Aunado a estos conflictos las educadoras se centran en cumplir con situaciones administrativas y pedagógicas, considerándolas controles que las someten a un estrés y en disponer más de su tiempo libre.

En sí, el proceso de escritura fue complejo porque al tener el dato empírico y los referentes teóricos, al momento de darle orden a las ideas y una secuencia lógica en la que se reflejara la interpretación a la que arribaba. Sin embargo, logré entender que la función de la educadora como sujeto responsable de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes esperados, son decisiones que respalda y justifica en el área pedagógica, lo más importante el cumplimiento en tiempo, fechas y con el área administrativa.

De esta forma, al ya tener los cuatro capítulos de mi tesis terminados, analicé detenidamente el orden correcto, por lo cual decidí dejarlo tal como escribí, porque los conflictos y controversias vivenciados por las educadoras son factores que no son considerados para implementar la rendición de una evaluación integral tomando en cuenta lo no dicho de esta reforma educativa y así poder autoevaluar los cambios que enfrentan en un contexto como lo es CENDI.

CAPÍTULO I.

REFERENTES CONTEXTUALES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL DE PREESCOLAR.

En este capítulo recupero la noción de contexto como una construcción analítica que posibilita situar el problema de investigación en relación a diferentes elementos discursivos generados en la dimensión macro social que orientan la evaluación de los aprendizajes en la educación preescolar con la introducción de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Una reforma educativa, son hechos que históricamente aparecen como proyectos políticos tendientes a transformar las prácticas escolares; uno de sus principales medios es mover y experimentar estrategias que modifican el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre todo los contenidos curriculares. En este sentido:

Las reformas educativas están directamente relacionadas con otros elementos que sustentan dichas prácticas: la formación y actualización docente, la organización y la dinámica escolar, la gestión orientada al logro de objetivos propuestos por la reforma, la administración, legislación y normatividad escolar, los procesos de planeación y evaluación de los aprendizajes, entre otros (Sacristán, 2008).

Sin embargo, las prescripciones derivadas de las reformas educativas no se traducen fielmente en las prácticas cotidianas porque están mediadas por diversos elementos de orden institucional, cultural, social, de formación y experiencia profesional y personal de los sujetos que la ponen en práctica; se concretan de acuerdo a la dinámica y organización al interior de las instituciones educativas, particularizando los procesos. Dichos elementos están imbricados y dan cuenta de la complejidad de la práctica educativa, determinada por diversas dimensiones interrelacionadas, cuya naturaleza demanda una mirada analítica y problematizadora que permita dilucidar tal complejidad.

Los planteamientos de Lidia Fernández ayudaron a comprender la dimensión institucional y a la institución como normas altamente protegidas en una realidad social determinada, así como, una organización social concreta donde se dan cumplimiento a tales normas (Fernández, 1989). Es decir, considerar la relación entre el contexto histórico social materializado en la definición de un proyecto educativo como lo constituyó la RIEB, con disposiciones y lineamientos a cumplir, en la búsqueda de su implementación en un espacio social concreto como lo constituye el CENDI. De tal manera la institución como prescripción y regulación como un establecimiento que permite identificar la organización y participación de los sujetos involucrados en la materialización de la norma institucional.

Aunque el interés de este trabajo cualitativo está puesto en el espacio micro social en la recuperación de las opiniones y experiencias de las educadoras en relación a la RIEB, éstas no pueden ser comprendidas sin los referentes contextuales orientados en sus prácticas.

Bajo esta lógica, el propósito de este capítulo es reconocer los pronunciamientos de política educativa enfocada a orientar y definieron la Reforma Curricular del 2011, donde se identifica la obligatoriedad del nivel de preescolar en el 2002 como uno de los principales antecedentes. Posteriormente, realizo una revisión analítica sobre la prescripción curricular, de la evaluación enmarcada en los aprendizajes bajo el enfoque de competencias prescritas, así como, de las derivaciones normativas generadas para la regulación de esta práctica. Concluyo con la revisión de la Cartilla Nacional de Evaluación, documento emitido en el 2012 bajo una premisa de obligatoriedad para el nivel de educación preescolar, el cual causó controversia y descontrol. Este panorama permite en un segundo momento, adentrarnos en una institución en particular a fin de identificar la forma en que las educadoras traducen tales disposiciones en su práctica cotidiana.

1.1 El preescolar en el marco de la RIEB

Como antecedente de la RIEB fue la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB), porque inició una profunda transformación y organización de un sistema nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la educación. La modernización hace necesario transformar la estructura, por ello, es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre el Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional, quienes tienen la responsabilidad de transformar el sistema de educativo: preescolar, primaria y secundaria, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, para ayudarlos a desarrollar conocimientos, ensanchar las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

En este sentido en 1992 fue firmado el ANMEB por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE en donde uno de los principales retos era incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura de preescolar y secundaria. Es interesante recuperar hoy cómo se le definió en este texto ya que a partir de éste se generaron una serie de cambios en la educación. A partir de su emisión se reformó el Plan y Programas de estudio 1993 de la educación primaria y secundaria a juicio de algunos especialistas encaminado a eliminar el rezago educativo, al respecto Latapí, (2004: 215) enmarca lo siguiente: *“se criticó la reformulación de contenidos y materiales educativos causando un rezago de diez años en el preescolar y secundaria”*.

El ANMEB identificó los principales problemas del sistema educativo enfocándose en tres líneas de acción para enfrentarlos y mejorar la calidad del servicio educativo nacional: 1. Reorganización del sistema educativo, 2. Reformulación de los contenidos y materiales educativos, 3. Revaloración de la función magisterial. A su vez en la

acción curricular propone: renovar los programas de estudio y los libros de texto con el objetivo de fortalecer la lectura, la escritura y las matemáticas; los alumnos adquieran conocimiento del medio social y natural donde habitan (salud, nutrición, protección del medio ambiente); en Educación cívica (principios éticos, identidad nacional, instituciones del país, derechos y obligaciones); Formación de valores (honradez, respeto, confianza, solidaridad). Estudio de la historia de México.

A partir de las experiencias sociales de un mundo globalizado y a raíz de algunas demandas de organismos internacionales como la Organización y Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), se ha permitido que intervenga en la educación, de manera específica en preescolar se llevó a cabo un proceso de Renovación Curricular y Pedagógica que inicia con el Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP, 2004). El propósito central fue mejorar la calidad de la atención educativa que se brindaba a niños de tres a seis años de edad, el cual, incluyó la introducción de un modelo centrado en competencias¹.

Acorde a esta visión, continúan los cambios para la Educación Básica. En el Artículo Tercero Constitucional y en el cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación (LGE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) plasmó en el Programa Nacional 2001–2006 el compromiso de impulsar una Reforma de la Educación que incluyera el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos, enfocadas a nuevas formas de organización y gestión.

En cuanto al Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012, en su eje 3 “igualdad de oportunidades”, objetivo 9, “Elevar la calidad educativa” establece en su estrategia 9.3 la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar en éstos el desarrollo de habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida cotidiana.

¹ Es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración de activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

También el Programa Sectorial de educación 2011 – 2017, en su objetivo 1, “*Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios en la búsqueda de tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional*”, bajo el rubro de Educación Básica, estrategia, enfatiza en su apartado 1.1 la necesidad de realizar una reforma integral, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que respondan a la necesidad del desarrollo de México en el siglo XXI, estableciendo, entre otras líneas de acción ambos planes y programas sientan las bases de la RIEB.

También el ACE (Acuerdo por la Calidad de la Educación). Suscrito el 15 de mayo de 2008 (Ornelas, 2012) entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se acordó impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, así como, la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y la promoción de la interculturalidad; garantizar la atención de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, aptitudes sobresalientes y articular el Sistema Nacional de Evaluación para que, a partir del establecimiento de estándares de desempeño, evalúe a todos los actores del proceso educativo, contribuyendo desde una posición política a la Reforma Integral.

En una continuación desarrollo las Reformas Curriculares, entendida como:

Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, Plan de Estudios. Educación Básica, 2011).

Sin embargo, es posible ver como la política discursiva ha caído en un entramado de repetición en el currículo enmascarándolo en una innovación de Planes y Programas, por ello en este contexto de cambios educativos aparentes en los tres niveles, se estableció la obligatoriedad de la educación preescolar, la cual, se decretó el 12 de noviembre del 2002 mediante la Reforma de los Artículos 3º y 31º de la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este hecho estableció 12 años de educación básica, es decir:

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado federación, estados. Distrito Federal y municipios, impartirán educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria.

Artículo 31 son obligaciones de los mexicanos.

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

Quinto transitorio: la educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: 2004-2005 se hizo obligatorio el tercer año escolar. A partir de 2005-2006 el segundo año de preescolar y en el ciclo escolar 2008 - 2009 son obligatorios los tres años de educación preescolar.

La obligatoriedad de la educación preescolar generó diversas opiniones, la Secretaría de Educación Pública (S.E.P) ante estos cambios solicita *“a la Cámara de Diputados posponer la entrada en vigor de la reforma que a partir del 2008 haría obligatorios los niños del país a cursar los tres años de preescolar”*. Defendiendo el costo que este propósito podría traer, al no contemplar aquellos factores que limitan el buen desarrollo de la educación, como lo es la infraestructura, el total de educadoras para trabajar los tres grados de educación preescolar, personal administrativo y sobre todo el material disponible. Dicho posicionamiento de la autoridad educativa permite advertir que pone entredicho su capacidad para responder al cumplimiento de la norma en los tiempos previstos por la legislación educativa.

A pesar de la introducción paulatina del nivel de manera obligatoria, se podría advertir la falta de capacidad real que el nivel tenía para dar el servicio educativo, a su vez, hubo especialistas en investigación educativa que analizaron, discutieron y propusieron la implementación de una verdadera reforma, a ello, Herrera (2002) enfatiza *“la educación parte, de un solo grado de estudio si está bien trabajado”*.

Tales inquietudes sobre el destino de la educación preescolar no fueron ajenas al grueso de las educadoras quienes comenzaron a externar algunas de sus inquietudes

y a preguntarse “¿Qué va a pasar con el alumno que por algún motivo no curse el preescolar?, ¿Qué va a pasar con los jardines unitarios o bidocentes, van a recibir más niños?, ¿La S.E.P. va a construir más escuelas?, ¿Van a otorgar nuevas plazas a educadoras? ¿Se van a abrir turnos vespertinos para atender la demanda?” (nota de campo: Marzo; 2011). La obligatoriedad del nivel en el 2002, sentaba las bases para una serie de cambios para cumplir con este mandato institucional de llevar la educación preescolar a todos niños y con ello alcanzar porcentajes altos de atención plena para el ciclo escolar 2008 - 2009.

Bajo esta premisa de obligatoriedad, dos años después en el marco de la política educativa de la formación por competencias, es el primer nivel en que se lleva a cabo la revisión y modificación de los contenidos educativos, en la perspectiva de unificar e integrar en un mismo enfoque la formación de los niños y adolescentes en nuestro país. Para tal efecto, se formulan una serie de acuerdos donde se establecen, entre otros puntos, la temporalidad de las modificaciones curriculares a realizar.

Para la educación preescolar se determina su programa educativo en el acuerdo 348, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de octubre del 2004. El Programa de Educación Preescolar (PEP. 2004) por primera vez se organizó bajo el enfoque por competencias. La formación bajo esta prescripción de competencias implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como, la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) e implica que la educadora haga que los niños y las niñas aprendan a partir de sus saberes previos acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas, ello se logra mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos (S.E.P. 2011; 14).

De igual manera el acuerdo 384 permitió la articulación el Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo del 2006, donde se sugiere modificaciones sustantivas en él; retomando el enfoque por competencias, la adopción de estrategias de enseñanza a través de

proyectos didácticos y el uso de tecnología con la finalidad de desarrollarlo dicho. Todas estas modificaciones se dan en el marco de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RES).

En una continuidad la educación primaria es trastocada en el año 2006 con una reforma curricular, durante el ciclo escolar 2008 - 2009 se reformulándose los contenidos y materiales educativos de 2° y 5° grados; gradualmente dos años después durante el ciclo escolar 2010 - 2011 los correspondientes al 3° y 4°. Para el ciclo escolar 2011 - 2012 se consolidó la totalidad de materiales para los seis grados generalizados en las aulas.

Finalmente, con este nivel educativo se logra la articulación de los Planes y Programas de estudio siendo el principal propósito de la Reforma Integral. Por ello en el año 2011 se emitió el Acuerdo número 592 por el que se establece la vinculación de Educación Básica y el Plan de Estudios correspondiente y por primera vez en la historia de la educación en nuestro país se establece en un solo documento tanto una fundamentación como la organización de los contenidos para los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Mismos que se organizan en principios pedagógicos.

a). Principio pedagógico que sustenta el proceso de evaluación.

El sistema educativo se ha dado a la tarea de establecer las normas, estrategias y contenidos que se han de implementar en el aula, siendo un referente para que los docentes puedan desplegar su práctica educativa, en este sentido los principios pedagógicos son la clave para que las educadoras desplieguen su enseñanza dentro y fuera del aula, es por ello que los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, como son:

1.1 En los procesos de aprendizaje se encuentra en el centro el estudiante por lo que es importante reconocer su contexto socio cultural, y desde esta perspectiva, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés (Acuerdo número 592: 19).

1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje, con la finalidad de potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Las actividades deben representar desafíos intelectuales, con el fin de que formulen alternativas de solución. Para diseñar una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación de aprendizajes congruentes con los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje.

Diseñar actividades implica responder a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes?

1.3. Generar ambientes de aprendizaje:

Espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

1.7. Evaluar para aprender:

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio. La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados, establecidos en cada campo formativo que constituyen la expresión concreta de las competencias, ellos orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

En primer término están las evaluaciones diagnósticas, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las formativas, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las sumativas para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado, para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, como son:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.

- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

A todo esto, es importante enfatizar que los logros en el aprendizaje de los estudiantes y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, se requiere transitar de la actual boleta de calificaciones, a una Cartilla de Educación Básica en la que se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa.

1.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico, porque dan las pautas la transversalidad de los aprendizajes enmarcados en la educación básica, mismos que se verán reflejados en el perfil de egreso de la misma, la cual podrá ser monitoreada en los aprendizajes esperados de cada ciclo escolar. De manera más específica el plan de Estudios 2011 pretende el logro de sus propósitos a través de:

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. A demás encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto (Acuerdo no. 592: 26).

En preescolar son seis campos formativos, que destacan la interrelación entre, aspectos, competencias, en el desarrollo y los rasgos del perfil de egreso, siendo congruentes al facilitar a la educadora tener intenciones educativas claras en relación a

las competencias y aprendizajes que pretende promover en sus alumnos y centrar su atención en las experiencias que es importante que proponga².

Ante estas nuevas demandas, para las educadoras es tiempo de observar e identificar los intereses y necesidades de cada alumno, así como el conjunto de competencias, los recursos y las estrategias con las que va a empezar a construir en la formación de alumnos reflexivos, considerando los aprendizajes esperados los cuales definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser, en este sentido el Plan de estudio 2011 los plantea como:

Son indicadores del logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula³.

A manera de cierre es posible entender que la evaluación para el logro de aprendizaje es un proceso que requiere reconocer los aprendizajes esperados como punta de lanza desde el inicio de cada ciclo escolar, así como, el despliegue actividades académicas que contribuyan al desarrollo integral de su educación a partir de su contexto sociocultural.

1.2 La tradición de la evaluación cualitativa en preescolar.

Todo el análisis anterior fue un referente para comprender el proceso de evaluación, lo que me permite ampliar mi mirada al identificar los antecedentes que ayudan a entender la práctica en la que se han sumergido y despliegan en su labor docente, en el caso particular de las educadoras de CENDI se caracterizan por realizar planeaciones en donde plasman las metas a las que se espera llegar, las cuales toman los objetivos prescritos en el currículum, material didáctico a emplear, bosquejos de los contenidos plasmados en el programa, diseño de procedimientos de enseñanza y

² ANEXO 1 Tabla 1. Presentación de cada campo formativo con los aspectos que incluye (SEP, Programa de Estudios 2011: 408).

³ La formación de los docentes en el siglo XXI, 2001.

preparación de las pruebas a evaluar, todo ello, con la finalidad de llevar acabo lo señalado en el Programa de Educación Básica, es decir:

El currículo como producto es, la concepción dominante. Currículo y plan de estudios se usa, con el mismo sentido, esto es, para referirse al producto final del diseño, este producto o sea el plan de estudios adquiere un sentido prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza. Bajo esta forma de abordaje se enfatizan los aspectos meramente instrumentales y técnicos presentes durante la planeación curricular (Tayler, 1949, pág. 49).

En relación a lo anterior, es posible entender al currículum como un control al que le dan seguimiento de manera particular desde su experiencia profesional y personal, así como, el contexto y demandas tanto internas como externas, a ello, es común enfocar la evaluación a números o escalas numéricas, a través de instrumentos confiables que produzcan datos utilizados y comparados con algún tipo de escala estandarizada.

En sentido genérico la evaluación remite al conocimiento y proceso de análisis que facilite la comprensión y, a través de ella, conduzca a la mejora (Santos Guerra, 2000), a su vez, abarca todo el proceso en el sentido en que antes lo hemos descrito, tal como lo concibe (Doyle, 1992) constituye un punto de referencia fundamental para entender la importancia del contenido, del diseño curricular y también de las propias relaciones pedagógicas que se establecen dentro del aula, todo lo cual implica considerar como objetos de la evaluación al propio aprendizaje, como proceso y producto, el ambiente del aula, las relaciones de comunicación, al profesorado, a los materiales y recursos, la propia organización de la escolaridad, las condiciones de enseñanza y la adecuación de los objetivos (Marhuenda, 2000: 201).

Y es que, como afirma Zabalza (1999), la evaluación tiene consecuencias tanto didácticas, personales y administrativas, lo que da una idea del espesor que ocupa tal elemento. La comprensión de la evaluación de los aprendizajes en la educación preescolar no puede ser al margen de su desarrollo y evolución histórica. Es decir, para poder explicar por qué la implementación de las nuevas disposiciones curriculares y normativas han generado angustia y preocupación en las educadoras investigadas,

fue necesario rastrear algunos referentes emanados de los programas anteriores a la RIEB, al escuchar reiteradamente la alusión a estos programas.

En las prácticas cotidianas el Plan y Programas de Estudios son un referente obligado. Tal como lo afirma Zabalza:

En él se constituye el punto de referencia inicial para cualquier educadora que busque reflexionar su quehacer educativo. La evaluación no es algo ajeno al proceso de enseñanza, es un ingrediente esencial del mismo: es el instrumento básico de ayuda educativa que brinda la educadora a sus alumnos y es independientemente del momento de enseñanza aprendizaje en que tiene lugar la misma: al inicio del momento del proceso de enseñanza (Zabalza, 2003).

Ello supone re- conceptualizar la distinción clásica entre “evaluación inicial”, “evaluación formativa” y “evaluación sumativa” y entender su función reguladora a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En efecto la evaluación se caracteriza por tener dos aspectos distintos: el momento en que se lleva a cabo la evaluación y las decisiones a cuyo servicio se ponen los resultados. La evaluación tiene lugar al comienzo de un proceso de enseñanza y aprendizaje – inicial, por tanto, tiene que ver el instante de su aplicación estando de por medio la toma de decisiones sobre el tipo y la calidad de los apoyos adoptados para promover el aprendizaje de los alumnos, o para tomar conciencia a éstos de lo que saben, de lo que no saben y de su propio proceso de aprendizaje y ser en consecuencia formativa y formadora con el uso y utilización de los resultados de la evaluación. Y lo mismo cabe decir de la evaluación sumativa: ésta se lleva a cabo al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje –final por lo tanto atendiendo al lugar en que se hace puede estar igualmente al servicio de una regulación y revisión de los procesos posteriores de enseñanza y aprendizaje (Coll C. , 2000, pág. 10).

Si bien, el proceso de enseñanza y aprendizaje va de la mano con la evaluación, es importante retomar un elemento histórico como lo han sido cada uno de los Planes y Programas en el nivel de preescolar. El Programa de Educación Preescolar 1981, establece que la evaluación consiste en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes, con el fin de orientar y reorientar la acción

educativa en favor del desarrollo y de ninguna manera para aprobar o reprobarlo se realiza a través de dos procedimientos: la evaluación transversal y la evaluación permanente. La primera es un registro del proceso de avance en dos momentos del año escolar; primero la evaluación diagnóstica que se realiza a principio de año y de terminó del ciclo escolar. Otro aspecto que contempla el programa es la participación de padres de familia para su desarrollo, se procura el conocimiento de la labor y en conjunto de los infantes, con el objeto de buscar cercano con la educadora, las formas de establecer una continuidad, entre el hogar y el Jardín de Niños, en cuanto a los aspectos esenciales propuestos (Programa de Preescolar 1981).

El Programa de Educación Preescolar 1992. La evaluación propuesta está centrada en proyectos, la educadora observa atentamente manifestaciones, conversaciones y acciones para identificar el momento más significativo a la elección de un proyecto. Esta elección será con la participación del grupo, a ellos les compete definir su nombre, la maestra los cuestionará e interpretará las ideas del niño para planificar las actividades al finalizar la etapa se realiza la evaluación o culminación mediante la observación en todo instante. Aunque como contrasentido se intenta dar un planteamiento cuantitativo a procesos cualitativos. El proceso es el interés central y no los productos de los estudiantes. La concepción del uso de tiempo, material y espacios permite verlos como elementos susceptibles a cambios y transformaciones en función de las necesidades individuales y colectivas. La organización se lleva a cabo a través de espacios llamados Área de Trabajo, éstas consisten en distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas que inviten al infante a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado (P.E.P: 1992).

Con el Programa de Educación Preescolar 2004: En cada campo se definen las competencias a favorecer en los estudiantes. Plantea la organización del trabajo durante el ciclo escolar, a) Inicio del ciclo escolar: 1. Conocimientos de los alumnos (diagnóstico grupal). 2. Ambiente de trabajo (Situaciones didácticas). b) Planificación de la labor profesional (Proyecto anual). c) Actividades permanentes. El P.E.P. 2004 se caracteriza por su diversidad metodológica: proyectos, rincones, talleres y unidades

didácticas. La evaluación se plantea en tres momentos: inicial, continua y final. Los instrumentos son el expediente del niño (a) y el diario de la Educadora.

En el transcurso de los planes y programas 1992 en el nivel de preescolar la evaluación se caracterizaba por ser cualitativa, la educadora solo realizaba la planeación de las actividades de acuerdo a los contenidos establecidos en el mismo, recibían orientaciones para realizar el quehacer educativo. Doce años después surge el Programa de Educación Preescolar 2004 donde la maestra sigue teniendo la libertad de diseñar actividades didácticas, propiciar situaciones en el contexto real del niño y así lograr una movilización de conocimientos, habilidades y actitudes, con ello lograr la resolución de problemas. Y la evaluación de acuerdo a las competencias trabajadas con los alumnos mencionando el nivel de grado que obtuvo.

Desde este programa se planteó de manera explícita la evaluación del aprendizaje como:

Un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer (sus competencias), respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel; esta valoración – emisión de un juicio- se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar (SEP, Programa de Educación Preescolar, 2004).

El proceso de evaluación continua basado en la observación y actividades que registra la educadora considerando las competencias que decidió trabajar, los propósitos de cada actividad, las evidencias en el expediente de cada alumno y el proceso que caracterizaba al niño en situaciones personales o de conducta siempre de una manera positiva destacando solo las cualidades, habilidades observadas en cada uno.

A su vez, el acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (RIEB), contiene como uno de sus principios pedagógicos consideraciones sobre la evaluación de los aprendizajes. En dicho apartado podemos identificar las referencias generales que se dan en los tres niveles educativos, en la perspectiva de la unificación

de criterios enfocados en la realización de esta tarea. Su análisis nos remite a la función social, administrativa y pedagógica que cumple ésta la evaluación.

El Plan de Estudios de Educación Básica 2011: centra su atención en el logro de los aprendizajes esperados entendidos como:

Indicadores de logro que, en términos la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer, y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, Plan de Estudios. Educación Básica, 2011).

Es necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención. La acción de la educadora es un factor clave para que todas las niñas y los niños alcancen los propósitos educativos, pues es ella quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos en despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que le permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias y el logro de los aprendizajes esperados establecidos en el programa.

La práctica de la evaluación formativa propuesta en el Plan 2011 favorece que en la escuela el maestro identifique las oportunidades para apoyar a los alumnos en el logro de sus aprendizajes, logros y progresos; también implica evaluar la práctica docente, las condiciones en el trabajo del aula, la organización, la implementación de estrategias, el funcionamiento de la escuela y la comunicación con las madres y los padres de familia, factores que influyen en el aprendizaje. La tarea es compleja, porque resulta prácticamente imposible determinar con exactitud, en un momento dado y a través de un instrumento de evaluación, qué aprendizajes concretos tiene una niña o un niño pequeño. Al respecto, Ferreiro explica lo siguiente:

El crecimiento personal es muy rápido en estas edades y puede ser muy desigual de un niño a otro, lo cual implica que las expectativas grupales, a estas edades, sólo pueden referirse a ciertos comportamientos sociales (convivencia, tolerancia, cooperación, respeto a reglas de funcionamiento grupal, por ejemplo) pero en el terreno de las adquisiciones de áreas particulares serán las variaciones individuales las que prevalezcan". [La evaluación en preescolar] "debe

tratarse más bien de un registro de avances de cada alumno, y del grupo total, en los distintos campos formativos (Ferreiro, 2005).

Documentar el proceso que siguen los estudiantes es el recurso más conveniente, a través de esa información la educadora puede saber algo concreto acerca de la situación en que se encuentra cada niña o niño al iniciar el ciclo, y explicar (se) en qué y cómo evoluciona mediante las experiencias propuestas por su maestra haciéndolo participe para poner en juego sus capacidades, desplegar su potencial y aprender.

La evaluación cualitativa en los niños en edad preescolar le permite a la educadora tomar en consideración más datos donde apoyen su evaluación; como lo es la edad, es un factor que determina parte de su proceso educativo, si bien los infantes de un ciclo escolar tienen las características similares en ocasiones algunos meses de diferencia en otro estudiante determina que se encuentra en otro momento de ese mismo proceso, sin embargo, las adquisiciones de su aprendizaje relevantes en su evaluación.

En este apartado fue posible mirar y entender los cambios curriculares presentes en el trayecto de nivel preescolar, buscando la mejora del mismo, en el cual, establece los procedimientos a trabajar, sin embargo, las educadoras son quienes interpretan el currículum, lo llevan a cabo y adquieren experiencias que reflejan en su labor educativa, entonces al incorporarse una reforma educativa, es quien analiza con qué se queda y qué va a empezar a poner en práctica a partir de estos cambios, esta situación ocasiona momentos de crisis, es decir, sufre un desequilibrio ante factores políticos, los cuales, trastocan normas y términos en proceso de ser dominados. Si bien los cambios duelen, son con el propósito de mejorar y porque no sacar al docente de su zona de confort por ello, con aprendizajes esperados se le exige a la educadora rendir cuentas a los padres de familia, y se establece por primera vez una cartilla Nacional de Evaluación, misma que da seguimiento con el nivel de primaria y secundaria denominándola Educación Básica.

1.3 La Cartilla Nacional de Evaluación de la Educación Básica.

Actualmente, el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 establece Evaluar para aprender como un Principio Pedagógico en el cual se plantea el sentido formativo de la misma:

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los avances de los estudiantes a lo largo de su formación; y el docente es el encargado de llevarla a efecto realizando un seguimiento, creando oportunidades de mejora y haciendo modificaciones en su práctica para favorecer el logro de aprendizajes.

Es en este marco de política educativa como se establece la Cartilla de Educación Básica, documento rector de educación preescolar, primaria y secundaria, registrarán periódicamente el nivel de desempeño de los alumnos en relación con los aprendizajes y las competencias establecidas en el currículum.

En noviembre del 2011 la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo un proceso de prueba en aula de la Cartilla de Educación Básica en mil planteles de educación preescolar, cinco mil de educación primaria y mil de educación secundaria, con la finalidad de obtener la opinión de personal docente y directivo sobre la Cartilla como documento de evaluación, y sobre su uso y factibilidad en el registro de información de cada alumna y alumno. Como una estrategia enfocada a apoyar el trabajo de las educadoras, de modo que capten su atención en el proceso de evaluación y no sólo en el documento (la Cartilla). La dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar diseñó guías de actividades para tres sesiones de trabajo académico con las educadoras participantes en la prueba en aula.

Las reflexiones y conclusiones derivadas del trabajo en esas sesiones, aportaron información valiosa a partir de ella se elabora la presente propuesta de actividades para el estudio y la reflexión compartida, a lo largo del ciclo escolar 2012 - 2013, cuando se utilizará la Cartilla de Educación Básica en todos los planteles del país. Este escrito se elaboró con la finalidad de dar continuidad al trabajo que realizan las educadoras para mejorar sus prácticas pedagógicas y hacerlas congruentes con el

enfoque centrado en las competencias de los niños; una herramienta de apoyo para la comprensión del significado de la evaluación como un proceso sistemático y de sus implicaciones cuando se trata del trabajo con estudiantes pequeños y de valorar sus aprendizajes.

La Cartilla de Evaluación en su etapa de prueba o pilotaje en el Estado de San Luis Potosí, donde se establecieron los niveles de desempeño bajo la siguiente estructura: en una primera columna se ubican las literales a utilizar, de la letra “A” – “D”, en un orden de valor descendente; le sigue un recuadro donde se especifica la descripción del logro académico en términos cualitativos, donde con la valoración detallada de desempeño destacado, satisfactorio, suficiente o elemental de acuerdo a cada nivel alcanzado; la siguiente barra se refiere a la colaboración requerida por parte de la familia, docentes y directivos aclarando el tipo de apoyo que requiere el alumno que va partiendo desde la colaboración hasta el sustento, tutoría y acompañamiento. Estas tres columnas - con las cualificaciones establecidas- se traducen en una escala de calificación del diez al cinco⁴. En este sentido, al establecerse la obligatoriedad surge la necesidad de entregar cuentas de forma responsable y ligada a la educación primaria como un referente.

Ahora con el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, se llevó a cabo una segunda prueba en 1000 planteles de educación preescolar para consolidarla y generalizarla en el ciclo escolar 2012 – 2013 en la cual, la educadora registra y evalúa los aprendizajes esperados. Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje el docente comparte con los alumnos y sus padres de familia o tutores lo que se pretende aprendan, así como, los criterios de evaluación. Por ello la docente realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos y de igual forma pondera estándares curriculares⁵.

⁴ Tabla 3. Niveles de desempeño de la Cartilla de Evaluación, en su fase de prueba, que presenta la Secretaría de Educación Pública.

⁵ Son equiparables, con estándares internacionales y en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones internacionales que sirven para conocer el avance de los

b). En su versión de registro de observación para preescolar del CENDI

En la Dirección de Educación Inicial con la intención de apoyar a la educadora en su jornada de trabajo implementa un formato a través del área de pedagogía en la que se incluye lo siguiente:

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen (Registro de Observación para Preescolar: 07)

En la tabla de registro menciona en el encabezado los seis campos formativos, el aspecto y las competencias a favorecer del lado derecho tres columnas que establecen: evaluación inicial, media y final, misma que van a llenar la educadora en los meses de noviembre, marzo y junio con la valoración de cada alumno y así obtener una calificación grupal, una vez que se le entrega a la jefa de área pedagógica realiza una revisa con los demás grupos.

El registro de observación ha establecido los niveles de desempeño desde una perspectiva en la que los aspectos son: Destacado, Satisfactorio, Suficiente y Elemental, cada uno se encuentra caracterizado por una definición que está relacionada a la ayuda requerida de los padres de familia y de las educadoras, así, continua con el apoyo, pero el elemental tendrá tutoría para salir adelante.

Para emitir una calificación, el docente identifica y describe las características que podrían tener el desempeño de los sujetos en cada nivel de acuerdo a la opción que elija, se ubiquen los comportamientos y los productos, al hacerlo así, podrán dar recomendaciones sobre lo que sigue. Esto implica observar al alumno, comprender la etapa por la que ésta pasando, para hacerlo se responderá la pregunta ¿Qué sabe

estudiantes durante su tránsito por la educación básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes (Programa de Estudio 2011; 111).

hacer el estudiante, a diferencia del resto, por qué se caracteriza el estudiante, es decir cuáles son sus características que se observan en cada ciclo escolar⁶.

En la Dirección de Educación Inicial entregó como una guía de apoyo a la educadora los literales de cada nivel de desempeño, información que da referentes a la educadora de todos y cada uno de sus alumnos, la gran ventaja de este registro de observación complica todo, lo mencionamos antes, ellas no estaban acostumbradas a realizar este proceso, que se viene a juntar con la cartilla de evaluación, misma que realizan para subirla a la plataforma de calificación.

Al respecto Díaz Barriga menciona: *“La Nueva Cartilla de Evaluación de educación Básica sustituye a partir de este ciclo escolar a la boleta de calificación, sólo confundirá a los padres de los educandos, además de que no aportará a mejorar la calidad educativa en el país”*.

En relación a lo anterior anticipó una "vida corta" a este nuevo documento oficial de evaluación para preescolar, primaria y secundaria que sustituirá a las actuales boletas de calificaciones en escuelas públicas, ya que, dijo, este modelo "ha sido rechazado en ocasiones anteriores" en el país. En entrevista Martín Espinosa, destaca las etapas para desarrollo infantil están lejos de homogeneizarse a los niños en un estándar internacional dejando de lado las características de su contexto y en este caso a los estudiantes de CENDI con características únicas de Educación Inicial.

A partir de los estándares curriculares que establece la cartilla de evaluación en el ciclo escolar 2012- 2013 se aprecia la ruptura con la lógica de carácter cualitativo al establecer una medición de la que se parte para evaluar al grupo escolar y a cada alumno, teniendo en cuenta que evaluar no es lo mismo que medir de manera más específica:

En primer término: enfatizan la necesidad de realizar múltiples mediciones de un atributo, con el fin de garantizar la apreciación de su magnitud real, en segundo lugar dichas observaciones

deben ser controladas. En tercer lugar: el conjunto de observaciones controladas debe ser convertido en un conjunto de números de acuerdo con reglas que puedan describirse con precisión tal que permitan a otros realizar las mismas mediciones y obtener resultados iguales (Hills, 1981).

Se trata de una observación de carácter cualitativo hay necesidad de llevar a cabo varias observaciones porque en el proceso de aprendizaje es común y la interactúen atributos está fuera de lugar, un ejemplo de esto, sería la relación de las adquisiciones del alumno, que son dependientes de un contexto particular, de instrucción, con otro, más bien general, como es el constructo “inteligencia”. La tendencia general es ver a ambos como altamente relacionados, sin embargo, *“cuando los alumnos más lentos, con frecuencia catalogados como “poco inteligentes”; pueden disponer de mayor tiempo y práctica para aprender ya que realizan las tareas con mayor precisión y a veces mayor que los que son más rápidos en el aprendizaje”* (Brandsford, 1979). Con la medición se ocultan aspectos en unas observaciones y se hacen más claros en otras, por ello, se requiere de observar varias veces en la búsqueda de obtener conclusiones válidas.

En este primer capítulo aborde el preescolar en el marco de la RIEB, con el propósito de comprender el momento de cambios en donde retomo los principios pedagógicos que se refieren al tema de evaluación con la mirada en el aspecto curricular que establece las estrategias e instrumentos para poder llevar acabo dicho proceso, todo ello con la finalidad de analizar el trayecto docente por el que han transitado las educadoras, ante una práctica enmarcada en el seguimiento del plan de estudio en boga, donde por primera vez aparece la rendición de cuentas a través de una Cartilla Nacional en la que se considera un referente numérico causando una controversia con la forma tradicional que venían realizando.

En este sentido, al ya tener un conocimiento de los antecedentes prescritos en un plan de estudio que obedecen las educadoras, en el segundo capítulo, muestro al CENDI como un micro contexto enmarcado en una dinámica institucional centrada en el prestigio, el cual adoptan las novatas que se van incorporando y confrontan con las experiencias adquiridas en un preescolar general, dándoles una idea de los avatares

presentes en la rendición de cuentas, donde atienden cantidad de alumnos y se encuentran lejos de brindar calidad en su quehacer educativo, por que únicamente cumplen con el adorno, los bailes y el festejo que ya está en puerta, en la búsqueda de mostrar una cara bonita ante las autoridades y padres de familia.

CAPITULO II

EL CENDI COMO UN ESPACIO BONITO: LA NORMA Y EL CONTROL DISFRAZADO.

La educación preescolar y la formación de educadoras de párvulos en México a principios del siglo XX tuvo una fuerte influencia de países como: Alemania, Inglaterra, Italia y Estados Unidos. Las primeras maestras mexicanas interesadas en la educación preescolar salieron comisionadas por el gobierno para conocer los programas del kindergarten y de la formación de educadoras, a su regreso realizaron una excelente reproducción de lo aprendido. Dicho proceso fue parte del proyecto Porfirista estas primeras eran señoritas de la clase alta que representaban el sector más culto de la sociedad, su propósito fue aprender y copiar la ideología y sus patrones de comportamiento.

Así, la formación de “Educadoras de párvulos” inicia en México, como una actividad exclusiva de las mujeres, ya que respondía a la naturaleza de la mujer: tierna, cariñosa, paciente, abnegada y con un saber intuitivo derivado del amor maternal; por lo que no se requería realizar arduos estudios para educar a los niños. Ser educadora significó más, una cuestión de amor que, de profesión, es decir, desempeñarse como una segunda madre.

Históricamente el ideal del trabajo en preescolar se sustentó en ser una institución encargada de proporcionar a los alumnos un ambiente lo más parecido al hogar, sencillo, limpio, ordenado, en el que imperaran la unión y la confraternidad, es decir, para Zapata es *“En este nivel los niños se podrían mover con toda libertad bajo la observación cuidadosa y activa de la educadora, quien no debía perder detalle sobre la actuación de aquél, con el fin de conocerlo y guiarlo mejor”* (Zapata, 1952, pág. 15). Sin duda, estos supuestos hicieron que tanto la sociedad como las educadoras se forjaran una actitud maternal enfocada en un “deber ser”, por ello, la educadora es concebida como principal sujeto en la tarea pedagógica, así como, en los aprendizajes y experiencias a adquirir sus alumnos.

Este capítulo tiene el propósito de acercarme de manera cualitativa al contexto particular del CENDI entendida como una institución que se caracteriza por el establecimiento de una “rutina de trabajo” donde la norma y el control son elementos que garantizan el cumplimiento de su quehacer educativo. Ambos elementos son pasar desapercibidos en un espacio bonito y atractivo a la vista de sus usuarios. Sin embargo, al adentrarse es posible advertir malestar y descontento en la implementación de determinadas disposiciones oficiales, las cuales, se vuelven complejas debido a la dinámica institucional.

Como lo enuncie en el primer capítulo, la institución es un establecimiento y se manifiesta por tener una organización permite adentrarse en la complejidad de un espacio micro - social, dándose lugar a interrelaciones entre los sujetos y una lucha de ideales se lleva a cabo, tal como lo menciona Remedi:

Identidades donde se transfieren en el acto de ejercerlas, creencias sostenidas en mitos de origen y anclajes identitarios de la dinámica institucional, que se articulan y despliegan en diversas situaciones y donde las ceremonias, los ritos institucionales, adquieren un papel central (Eduardo, 1999, pág. 34).

Esta situación permite entender que los referentes simbólicos e imaginarios emergen de la experiencia de las educadoras, donde es posible observar su devenir entre “micro – cotidiano – individual” y el contorno institucional cultural – social en que se desenvuelve.

En el imaginario social de CENDI prevalece la idea de brindar un servicio de excelencia a los alumnos y sociedad, al respecto Castoriadis habla del imaginario como *“creación incesante y esencialmente indeterminada (social histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa” lo que llamamos realidad y racionalidad son obras de ello”* (Castoriadis, 1989, pág. 10). Es el sujeto quien se construye y crea un intermedio entre ambas cosas, un imaginario individual y forma parte de la institución de CENDI, a su vez prevalece el “control” como medio natural de organización en una escuela que se

debe a su prestigio y sobre todo a los propósitos bajo los cuales fue diseñada, retomando a Etzioni él menciona:

Otras unidades sociales se ven afectadas hasta cierto grado por la planeación consiente, (por ejemplo los jefes tribunales) y por la substitución de sus miembros (por ejemplo, mediante el divorcio), por la extensión en que otras unidades, sociales son conscientemente planeadas, deliberadamente estructuradas, con miembros remplazados rutinariamente, es mucho menor que en el caso de aquellas unidades sociales que llamamos organizaciones: de ahí que las organizaciones. Cuiden el control de su naturaleza y destino mucho más que cualquier grupo social (Etzioni; 1993: 01).

Si bien, el término de organización no se refiere a una organización en cuanto entidad, sino solamente a una parte de ella, la institución CENDI se caracteriza, por estar planeada y estructurada deliberadamente, revisan constante y conscientemente sus actuaciones, con una forma que hace inadecuado el control informal y dificulta el apoyo e identificación con el trabajo.

El CENDI es una institución que pertenece a la Dirección de Educación Inicial, misma que fue creada exclusivamente para hijos de madres y padres trabajadores de la Secretaria de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), se encuentra ubicada a un costado de este edificio. En ésta se cubre un horario de 7:30 a 15:00 Hrs. prestando servicio a niños cuyas edades van desde los 45 días a los seis años, también es considerada desde sus inicios como una escuela comprometida en cubrir las necesidades asistenciales y pedagógicas de sus alumnos enfocándose en el fomento de hábitos alimenticios, higiénicos y sobre todo de valores.

Las educadoras se incorporan, adoptan la rutina asistencial de trabajo para poder ser parte de la institución; al sentirse afortunadas ya que cuentan con un perfil docente y cierta experiencia, aprendizajes adquiridos en preescolar general, así como, el gusto por las actividades que se desarrollan. Esta situación las lleva a comparar y comprender la realidad que se vive en CENDI, ante los avatares de la dinámica asistencial, donde se enfrentan a una novatada como bienvenida, horarios y rutinas de trabajo que se enfrascan por lo asistencial, la rendición de cuentas al área pedagógica y la cantidad de alumnos atendidos día con día, factores que demandan a

las educadoras más trabajo, ya que, prevalece e importa más el adorno, el cuidado de los niños y sobre todo lo administrativo.

Esta situación da cuenta de las dinámicas que vive una educadora, como la evaluación interna, el circuito cerrado en todas las áreas de la escuela, la exigencia de los padres de familia y demandas de la jefa de área pedagógica, quien ejerce un estrés por celebrar los días festivos, atender los incidentes que pueden ocurrir al momento, la disposición del tiempo extra en la vida de las enseñantes, así como, la presión de las autoridades de este nivel educativo. Es importante destacar que la educadora no recibe un reconocimiento a su labor, al contrario, a la demanda de la misma institución se suma la exigencia de la sociedad con una reforma educativa que viene anunciando los cambios ante los cuales expresan están preparadas, al respecto Cáceres menciona: *“lo humano aparece entonces como una trayectoria vital que tiene la capacidad configuradora, tiene conciencia, tiene manos. El círculo se cierra lo humano vuelve a ser la pregunta importante. Así lo sugiere la pertinencia del poder”* (Cáceres, 1998: 41). En este sentido, el contexto micro social de CENDI tiene la finalidad de concretar lo enmarcado por la parte humana de las educadoras en el aula, institución, contexto y entorno, en un tiempo y espacio que marca cada momento.

El CENDI, surge como una necesidad de las madres de familia que trabajan en la SEPH, por ello, su carácter asistencial prevalece al contemplar el servicio de alimentos, valores, hábitos alimenticios y de higiene, cubriendo con ello lactantes, maternas y preescolar a cargo de dos asistentes y una educadora titular, quienes son en su mayoría egresadas de escuelas normales con Licenciatura en Educación Preescolar. Por ello, es importante mencionar las características entre preescolar general y el contexto de CENDI los cuales son asociados a bienes enmarcados en sistemas simbólicos, como rasgos distintivos en el nivel de educación inicial, sus integrantes identifican como rutina de trabajo, la cual se realiza, para desarrollar actividades en equipo por la matrícula de alumnos y el número de personal que labora en él se respetan los espacios, horarios y sobre todo los tiempos. *"La rutina cotidiana,*

de un establecimiento educativo hace evidentes a sus miembros, y más aún a los visitantes u observadores accidentales, algunos fenómenos sobre los que los enfoques institucionales llaman insistentemente la atención" (Fernández, 1994: pág. 27). Así es como, se considera a las educadoras quienes, accidentalmente llegan a un contexto distinto al que la escuela normalista preparó a través de la observación y práctica educativas.

Como una institución distinta al que fueron preparadas se incorporan las educadoras, van descubriendo ventajas y desventajas de pertenecer a éste, en el que la realidad no se manifiesta de manera inmediata, para captarla se requiere más de un esfuerzo, es necesario un rodeo. Tal como Kosik afirma:

La actitud que el hombre adopta primero e inmediatamente hacia la realidad, no es la de un sujeto abstracto cognoscente, o la de una mente pensante que enfoca la realidad de un modo especulativo, sino la de un ser que actúa objetivamente y prácticamente, la de un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza y los hombres y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales... así la realidad se presenta como el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible (Kosik, 1985, pág. 35).

Es decir, las educadoras se perciben en una realidad y como parte de ella: el fenómeno que la muestra y a la vez la oculta, este es el mundo de los fenómenos externos que se desarrollan en la superficie de los procesos realmente esenciales.

2.1 Misión y visión del CENDI

Para entender y comprender un poco más al CENDI como un objeto de estudio es necesario reconocer su dimensión histórica y remitirnos a su origen, con el fin de identificar qué servicios brinda y sus características actuales. Recordemos que estas instituciones originalmente eran llamadas "guarderías", ya que su finalidad era reducida al cuidado de los niños, es decir, asociado al término de guardar a los niños.

En la actualidad los servicios que se brindan en estos espacios rebasan considerablemente esta finalidad, la denominación de CENDI pretende, desde su

origen, erradicar el término “de guardería” y sustituirlo por la prestación de un servicio de desarrollo integral. Dicha intencionalidad está plasmada en su propósito fundamental

Brindar educación integral a los hijos e hijas de las madres y los padres trabajadores cuya edad oscile entre los 45 días y 5 años 11 meses de edad, proporcionando tranquilidad emocional a éstas durante su jornada laboral a fin de obtener una mayor y mejor productividad en su trabajo (SEP/DEI, 2002: 05).

Este se complementa con otros 8 objetivos que constituyen la razón de ser de esta institución, los cuales en su conjunto, nos remiten a las bases que sustentan la organización y la prestación del servicio⁷. En el Estado de Hidalgo la creación del servicio se remonta al año de 1980, cuando la primera institución de este tipo en un espacio cercano a las oficinas de la S.E.P. durante la gestión del Prof. Luis Enrique Preciado, Secretario General de Educación. La demanda de las madres y/o padres trabajadores del instituto tuvo eco en la creación de un servicio cercano a su centro de trabajo y de carácter público que les permitiera cumplir con su trabajo y al mismo tiempo no descuidar a sus hijos, ya que muchas de las veces tenían que pagar un servicio privado que les permitiera llevar a cabo su jornada laboral matutina o bien, recurrir a un familiar que cubriera el servicio de cuidador, de tal forma, se crea esta primer institución en nuestro Estado con un horario de atención similar al de las oficinas de SEPH.

⁷ Promover el desarrollo integral del niño y la niña a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.

3. Contribuir al conocimiento y manejo de la interacción social del menor, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento de la familia, la comunidad y la escuela.

4. Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarlo y protegerla.

5. Enriquecer las prácticas de cuidado y atención de los menores de seis años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven.

6. Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños y las niñas en la sociedad en la que viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

7. Favorecer la participación activa de los padres y las madres de familia, ya que estos inciden e instrumentan en gran medida el tipo de condiciones que benefician y potencializan los logros de los niños y las niñas, a través de la relación afectiva que se establece con ellos. A demás de permitir la continuidad de la labor educativa del CENDI en el seno familiar en beneficio de los infantes.

8. Orientar y fortalecer la función pedagógica, al promover el trabajo colegiado y colocar a la enseñanza, como eje de las actividades de la escuela.

Diez años más tarde, el 23 de noviembre de 1992, es inaugurado un segundo CENDI justo al frente del primero por la Profra. Elba Esther Gordillo Morales. La experiencia acumulada en este servicio sirvió para que el personal del primer plantel capacitara durante un año a los agentes que atendería a la institución de nueva creación. Una de las educadoras fundadoras comenta que la capacitación consistió en ser “personal de apoyo” con tintes de estar subordinados a las órdenes e indicaciones de las expertas, siendo tratadas a su vez como “chachas, vé, tráe, pásame, fíjate”.⁸

Desde su origen los dos CENDI tuvieron un impacto social, la demanda de este servicio se ha mantenido y aumentado al paso del tiempo. El ingreso a estos dos espacios se satura cada año y existen listas de espera para ingresar. Ambos han sido visitados en tres ocasiones por organizaciones educativas internacionales (Estados Unidos y Japón) con la finalidad de ser observarlos en la prestación de este servicio.

En el estado de Hidalgo se amplió del servicio a la región del Valle de Mezquital y en la Huasteca con la creación de dos CENDI más, uno en la Cd. de Ixmiquilpan y otro en Huejutla. Estas cuatro instituciones poseen las mismas características de diseño, estructura y propósito arquitectónico, se rigen por el mismo organigrama para el funcionamiento y organización interna del equipo de trabajo responsable, dependen administrativamente de la Dirección de Educación Inicial. Asume la misión general de este servicio, la cual se expresó de manera visible en la pared principal de la escuela del edificio⁹, dentro de la institución a través de leyendas escritas "*Asumimos el compromiso de brindar procesos de aprendizaje a los niños y niñas en ambientes propicios y organizados siendo la interacción y el desarrollo de competencias un medio para su formación integral en un ambiente de respeto*".¹⁰

Esta misión al estar durante mucho tiempo visible hacia la comunidad (los padres de familia y personas cercanas a la escuela) podían leer este compromiso social, en

⁸ Este dato lo recupero de la entrevista a la jefa de área pedagógica.

⁹ La misión del CENDI estuvo mucho tiempo escrita en el muro de pared principal de la institución la cual con el paso del tiempo se deterioró. Por tanto, se optó por quitarla de este lugar y expresarla en los distintos documentos oficiales que circulan entre el personal.

¹⁰ Este dato lo registré en la primera visita al centro de estudio.

cuanto se borró o desgastó la pintura, las autoridades buscaron recordarlo y tenerlo presente entre el personal, leyenda que también aparece en los documentos oficiales e incluso se recuerda cuando existe una llamada de atención. En ello, es posible entender que la intención es establecer y mantener un compromiso del personal de CENDI en responder y proporcionar un ambiente óptimo en lo personal, social y afectivo enfocados en el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos.

Al inicio del ciclo escolar a cada educadora se le entrega un paquete de formatos para el desarrollo de diversas actividades del Área Pedagógica, de manera explícita enfatiza un compromiso del personal en el logro de la calidad y la excelencia en el servicio educativo al cubrir la dimensión asistencial, pedagógica, social y afectiva. Este ideal ha acompañado la historia de la institución, lo que permite comprender la dimensión imaginaria que sostiene el prestigio de la escuela, este prestigio en los integrantes de CENDI enmarcado por Castoriadis como:

La visión que puede explicar tanto la existencia de la institución como sus características (idealmente, hasta los mínimos detalles) por la función que la institución cumple en la sociedad y las circunstancias dadas, por su papel en la economía de conjunto de la vida social (Castoriadis, 1989, pág. 198).

Los servicios se brindan representan los medios adecuados por los cuales se organiza la vida social con las exigencias de la infraestructura ante una dinámica social que demanda el cuidado y bienestar de sus hijos en un horario adecuado en su centro de trabajo.

Las autoridades educativas expresan continuamente su compromiso con la comunidad escolar y se establecen mecanismos de control para lograr tal aspiración¹¹, emergiendo voces como se comparten valoraciones, como “Una institución que debe estar a la vanguardia”. Este prestigio construido se traduce en exigencias y la presión del sistema educativo y padres de familia hacia los responsables del servicio. En el CENDI se realiza una evaluación general cada ciclo

¹¹ Un factor importante es la cercanía de la Dirección de Educación Inicial con el CENDI. lo que permite que las indicaciones o trámites lleguen enseguida por alguna secretaria, o bien vía telefónica.

escolar, así lo menciona la Asesora Técnica de la Dirección de Educación Inicial, *“¡Bueno! aquí en el Departamento de Educación Inicial, cada quien se encarga de cuidar y supervisar a los CENDIS, entonces ante los resultados analizamos ¿Qué es lo que funciona?, para mejorar nuestras capacitaciones”* (E-7: 9).

Esta institución asume la finalidad de supervisar los resultados obtenidos durante el ciclo escolar en cada una de las áreas de trabajo y de los sujetos que se encuentran inmersos. En su origen y devenir histórico el CENDI ha hecho cuerpo sus normas, es decir, la norma se ha hecho cuerpo y el servicio de la institución, *"alude y refiere a normas - valores de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas formalizadas en el caso de las leyes como amplio alcance en la vida de los individuos"* (Fernández, 1994:35). Estas normas y valores establecen definen una identidad institucional haciéndose presentes en su organización, llevándolos a comprender su funcionamiento, las prácticas y los procesos construidos a través de los cuales funcionan los intercambios sociales, donde lo instituido se fusiona con lo instituyente para la consecución de fines específicos.

La institución no tiene realidad objetiva; no es una “cosa” sino una proyección de la angustia individual y un sistema de defensa contra dicha angustia. O bien desde un ángulo menos psicológico que ideológico, encarna la represión contra el desarrollo libre y total de la persona (Loreau, 1975, pág. 100).

En este estudio es interesante identificar cómo en un ambiente de trabajo donde prevalece lo armónico, bonito y agradable se encuentra sostenida una intencionalidad de controlar y regular los comportamientos tanto de los docentes como de los estudiantes. Es decir, desde su estructura, la ubicación de los espacios y las funciones desarrolladas pretenden garantizar la socialización de los maestros y alumnos bajo un mínimo de desacuerdos y en ambientes controlados para las actividades a realizar, jugándose el prestigio de la institución ante la comunidad, a ello Kaes menciona: *"La institución es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre; regía nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia"* (Kaës, 1996, pág. 22). La finalidad del CENDI que la identifica y la distingue entre las demás escuelas y las funciones asignadas recae

sobre “la manera de ser en la cual se da a saber, lo simbólico” (ob. Cit., 162)¹². Si bien lo imaginario, es la atribución de significaciones nuevas a símbolos ya existentes.

Lo que advierto es que desde su origen el CENDI tuvo lineamientos y normas que regulan su función. Está conformado por siete áreas de trabajo las cuales tienen funciones específicas que contribuyen al logro de su propósito central, cabe advertir que éstas no han cambiado desde su creación y normalizan el funcionamiento de las cuatro instituciones mencionadas. Cada una de las áreas realiza actividades definidas, a través de formatos establecidos de observancia obligatoria para sus integrantes y de alcance en la organización general. Es decir, en éstas se llenan diferentes formatos documentos en su seguimiento, éstos son reportados y evaluados por el jefe responsable o jefe inmediato dentro de la organización. Por ello, en el discurso se enfatiza la importancia “De llevar a cabo la planeación, realización y evaluación de las actividades de manera permanente y que permita al término del ciclo escolar, hacer una evaluación general” (S.E.P. DEI; 33). Lo anterior supone que existe una relación estrecha entre departamentos, donde participan los encargados de los servicios.

El CENDI ésta estructurada por las siguientes áreas: servicio médico, de odontología, de psicología, de trabajo social, de pedagogía, nutrición y generales enmarcados a lo administrativo. Cada una cuenta con un responsable organizándose el desarrollo de las actividades, a su vez el espacio de nutrición y pedagogía, está a cargo de la de cocina y las educadoras, al respecto Etzioni menciona, “*La sociedad moderna tiene tantas organizaciones que se necesita todo un sistema de organizaciones de segundo orden para organizar y supervisar aquellas*” (Etzioni, 1993, pág. 01). La institución crea instrumentos sociales que combina con sus recursos uniendo en la trama dirigentes como el Consejo Técnico Escolar que está integrado por cinco áreas de trabajo: médica, psicología, nutrición, pedagogía y odontología¹³, en conjunto con la directora del CENDI son los principales agentes que toman decisiones, y la responsabilidad de

¹² En el presente documento estaré utilizando la sigla (ob. Cit.) para recuperar dato de mi trabajo de campo.

¹³ Organigrama CENDI: Un organigrama permite analizar la estructura de la organización representada y cumple con un rol informativo, al ofrecer los datos sobre las características generales de la organización. (ANEXO 05).

dirigir, organizar y supervisar aquellas acciones que corresponde a cada área de trabajo, mismas que reportan anualmente a la Dirección de Educación Inicial, quien velando continuamente a su Consejo Técnico Escolar.

En la organización de CENDI se especifican los puestos y funciones a desempeñar en el caso del área de pedagogía están a su cargo las educadoras titulares y las asistentes educativas, mismas que organizar todos los eventos festivos, demandan la planeación semanal y sobre todo la asistencia al centro de trabajo.

A continuación, menciono el propósito de cada área del consejo técnico del CENDI:

El servicio Médico *“Es promover, mejorar y mantener el estado óptimo de salud en los niños y niñas que asisten al CENDI a través de acciones médico-preventivas”* (SEP. DEI; 29). Para lograr lo anterior, su función está encaminada a vigilar la salud y prevenir los padecimientos más frecuentes, ello tiene alcance en el personal de la institución, quienes al inicio del ciclo escolar gestionan estudios médicos a fin de evitar enfermedades.

El Servicio Odontológico *“Es la prevención de enfermedades bucales, se propicia una cultura de cuidado y autocuidado de los dientes desde la edad temprana mediante la participación de los miembros de la comunidad escolar.”* (SEP. DEI; 30). La odontóloga apoya y supervisa el buen cuidado del aseo bucal en los niños, al terminó del desayuno y al salir del comedor. Su función se amplía hasta el filtro escolar de los lactantes y maternos, y apoya en la salida al llevar un registro sobre la entrega de los alumnos.

El Servicio Psicológico *“Tiene el propósito de organizar y coordinar las acciones formativas que desarrollan los agentes educativos”* (SEP. DEI; 31). Su tarea es asesorar al personal, a los padres de familia ante una mala conducta de su hijo (a), con

la finalidad de mejorar sus emociones y las relaciones con sus compañeros de grupo, reportar las barreras de aprendizaje¹⁴ canalizándolos a otras instituciones.

El área de Trabajo Social “consiste en proporcionar la interacción entre el CENDI, el núcleo familiar y la comunidad a través de acciones sociales programadas que coadyuven al desarrollo integral de los niños”. Al término del ciclo escolar todos los padres de familia llenan un formato de datos relacionados con la conducta de su hijo (a) en donde escriben factores que afectan su estado emocional, el tiempo en que caminó, aprendió a controlar esfínteres, la relación del niño con los demás integrantes de la familia y las estrategias que los padres de familia utilizan para educar a su hijo (a). Una vez lleno el documento se entregan a la psicóloga quien hace preguntas al respecto y firma la autorización para que se pueda inscribir al niño (a) al siguiente ciclo escolar. Durante el día se le observa apoyando alguna educadora en las diferentes actividades que se realizan o bien platicando con algún alumno (a) que muestra un comportamiento diferente.

El servicio de nutrición: “El propósito es propiciar un estado de nutrición idóneo que contribuye a preservar y mejorar la salud del menor. Sus funciones se encaminan no sólo a cubrir las necesidades nutricias, sino a propiciar que adquieran buenos hábitos alimentarios” (SEP, Dirección de Educación Inicial, 2002, pág. 30). Esta área comienza sus actividades desde las seis de la mañana con la finalidad de preparar el desayuno de los niños y en ocasiones ayudan a participar en actividades que solicita alguna educadora, como disfrazarse, preparar recetas de cocina delante de los niños, o cocinar alimentos especiales para la kermes o vendimia de la escuela. También contempla el horario de comida de los empleados de CENDI, donde también influyen los horarios, tiempos y la rutina escolar para que prevalezca el orden de las dinámicas institucionales.

¹⁴ El concepto “barreras para el aprendizaje”, fue desarrollado por Booth y Ainscow, enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o de la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

El servicio pedagógico, consiste en favorecer el desarrollo personal, social y ambiental de los niños mediante la aplicación del Programa de Educación Inicial (PEI), el cual le permite alcanzar una educación integral y armónica. En los documentos oficiales se le define como el servicio más importante de la institución:

No obstante que todos los servicios son importantes, por tratarse de una institución eminentemente educativa, el servicio pedagógico es fundamental para el CENDI ya que solo a través de una educación sistematizada y organizada que responde a las necesidades básicas e intereses y características de los niños, podrán alcanzar el desarrollo y la madurez necesaria para incorporarse a la sociedad en condiciones de competencia, libertad e integridad (S.E.P.- Dirección De Educación Inicial: 2002: 32).

Esta área se apoya en el Programa de Educación Inicial (PEI) en su estructura curricular, contempla la parte referida a los contenidos educativos que se derivan de las tres áreas de desarrollo de los niños, 1. Desarrollo personal, 2. Desarrollo social y 3. Desarrollo ambiental, a su vez, las educadoras cada semana entregan la planeación de sus actividades, así como lista de asistencia y evaluación para que las corrijan y firme la directora de CENDI, todas las mañanas la jefa de área recorre los salones de clase para anotar la asistencia de cada grupo y registrar los datos en el comedor para servir la cantidad correcta a las asistentes que ponen y sirven la mesa de su grupo.

Cada una de estas contribuye a dar contenido a la rutina asistencial, considerada como la estrategia general de trabajo, de observancia obligatoria para los integrantes de la institución, establece, tiempos, formas y horarios los cuales garantizan su funcionamiento. Por tanto, al estar inmersa en la cotidianidad de la práctica educativa, se percibe un ambiente ordenado y armonioso, haciendo invisible la norma.

El CENDI cuenta con 62 agentes distribuidos en cada una de las áreas mencionadas; tiene una matrícula escolar de 208 niños y niñas en las nueve salas: una, lactantes, dos maternas y seis preescolares¹⁵. Como institución brinda atención durante 8 horas al día, cubriendo el tiempo de trabajo de los padres de familia. Los estudiantes que asisten a esta institución desde los 45 días de nacidos hasta su momento de egreso del preescolar están sujetos a una “rutina instituida”. La cual, permite y

¹⁵ Estos datos estadísticos corresponden al ciclo escolar 2012-2013.

garantiza el desarrollo de las actividades de carácter asistencial y pedagógico. La rutina es entendida como “*un refugio de evidencia y de rigidez*” (Tejada, 1998, pág. 35). La rutina es entendida como un no es posible cambiarla o modificarla ya que garantiza el funcionamiento de las situaciones académicas organizadas, así como, la responsabilidad a quien se le fue asignada.

Cada sujeto juega un rol muy importante dentro de cada área donde se tienen asignadas las actividades que se realizan a través de un cronograma antes mencionado, al que se le conoce como "rutina". Éste es establecido por los jefes y coordinados por la directora. En el caso de las educadoras es la jefa de área pedagógica quien determina los horarios, espacios de trabajo de acuerdo a todas las actividades y los grupos, así como, la revisión de la planeación, el seguimiento y la evaluación. Es importante señalar que la rutina no ha tenido muchas modificaciones en la prestación del servicio, en los hábitos de higiene y alimenticios, los cuales, han prevalecido estables¹⁶.

La rutina general de trabajo comienza desde las seis de la mañana con la entrada del personal de intendencia y de cocina, desde siete y media se reciben a los niños bajo la responsabilidad de las asistentes que entran en ese horario y salen a las dos de la tarde, las auxiliares que llegan a las nueve se retiran a las tres de la tarde, hora límite para recoger a los alumnos. Cabe mencionar que todos los días de la semana cada grupo entra al área de biblioteca y de inglés por media hora y de acuerdo a su edad pasan el mismo tiempo en el recreo siempre bajo la vigilancia de alguna de ellas o la educadora titular.

Esta “rutina” se instala en un ambiente donde los espacios son cuidadosamente decorados a fin de hacer agradable su estancia en la institución. El adorno es una particularidad del CENDI con el fin de generar un ambiente propicio para la educación

¹⁶ En la función pedagógica no ha habido cambios importantes. En su inicio estas instituciones basaban su trabajo en las actividades pedagógicas en el Manual de Educación enviado de la Cd. de México el cual era aplicado en los tres niveles (lactantes, maternas y preescolares); posteriormente se utilizó el Programa de Educación Inicial el cual era aplicado para los tres niveles. Actualmente los dos primeros niveles trabajan con este programa y el nivel de preescolar con el Programa RIEB, 2011.

Inicial, donde se pretende acercar, lo más posible, a los niños al ambiente de su casa, tal como lo menciona Fernández *"La escuela es un lugar de crecimiento y desarrollo [...] es el templo del saber [...] es la fuente donde beber la sabiduría [...]"* (Fernández, 1994: 33). Esta ambientación de los espacios se caracteriza por la utilización de colores alegres y el decorado con imágenes infantiles donde la mayoría de las veces son portadoras de mensajes para promover, desarrollar y fortalecer la conducta. Esto es, se presenta la norma disfrazada, bonita.

La ambientación agradable a la vista refleja el control y el orden presentados de una manera atractiva. La omisión de algunos de estos dos aspectos generaría interrupciones y un caos en la dinámica institucional, es decir, *"La concepción de que la escuela es el segundo hogar asentada a su vez en la imagen del hogar como paraíso - también la caracteriza como espacio liberado de conflicto"* (Fernández, 1994: 33). En el CENDI se encuentran establecidas reglas y normas a seguir por toda la comunidad escolar, por ello, sus autoridades han asumido a la institución como: *"El orden y la coordinación son importantes para la realización de las actividades"* (E-7 Asesora Técnica).

A continuación, describo sus espacios físicos representativos, donde es posible observar la fusión de un ambiente agradable, armónico y cuidado con la norma y el control. En el "Filtro escolar" entran todos los estudiantes para incorporarse a la institución; aquí todas las mañanas la doctora los espera en un lugar reconocido por la comunidad, para llevar a cabo una revisión matutina. Los alumnos de maternal y lactantes pasan acompañados por sus padres quienes colocan a sus hijos (as) sobre dos camillas pequeñas cubiertas con sábanas blancas de franela, les quitan el pañal para que sean revisados sus genitales. Los niños de preescolar pasan por una revisión son revisados de manera rápida al momento del saludo al centrar la atención en la cara y las manos.

El filtro escolar, constituye un servicio de vital importancia cuya finalidad es evitar que los niños ingresen con algún síntoma de enfermedad que represente riesgo de

contagio para los demás alumnos. Este control es extensivo para el personal que labora en la institución, quienes al inicio del ciclo escolar presentan los resultados de los análisis de laboratorio; en caso de salir positivos la doctora prescribe el medicamento respectivo para realizar nuevamente los estudios y presentarse a trabajar con la garantía de bienestar y evitar contagios en la institución. Así mismo, la brinda apoyo a los estudiantes y/o docentes que muestran malestar durante la rutina de trabajo.

A un costado de la entrada principal se encuentra “El área verde”. Está constituida por una casita y el área de jardín que la circunda, la casita está construida de tabique rojo y su techo de lámina; y la puerta es pequeña de color blanca con sus cuatro vidrios, y tiene el pasador puesto. Del lado izquierdo, se encuentra una ventana de marco blanco y sus cortinas naranja recogidas con una cinta del mismo color. Al asomarme, se observa todo tan real: dos sillones de beige, una mesa color madera cuadrada con sus sillas alrededor, sobre la mesa y en el centro hay una canasta con frutas, plátano, manzana, uvas, y chabacanos de mediano tamaño con acabados muy reales. En la esquina un refrigerador de plástico, a lado un horno de microondas sobre la pequeña alacena sin puerta que guarda trastes de plástico de colores (platos extendidos y hondos, con vasos y tazas de plástico). Sobre la pared en un clavito está colgado un gorro y mandil de chef anaranjado. Enseguida, se observa la estufa que también es de plástico, sobre sus parillas se localiza una charola con diferentes piezas de pan, desde lejos parece real.

En la otra esquina de la casita, hay un juguetero que tiene como cuatro muñecas de diferente tamaño muy bonitas, a lado de éste, un burro de planchar con su plancha, su cable enrollado y acomodado, enseguida los objetos de limpieza, una cubeta, la escoba y un recogedor pequeño azul. A lado de la puerta, se observa un baúl de madera azul y tiene muchos juguetes que se aprecian amontonados y usados (animales de peluche, pelotas pequeñas de colores y muñeca tipo barbie despeinadas). Esta casita, tiene todo en lo posible simulando la realidad a pesar de ser de plástico. En su mayoría es agradable para la vista y cualquier niño en edad

preescolar. La visita a esta casita está programada para cada grupo en un horario específico establecido por la jefa de área pedagógica.

En la planta baja, se encuentran los tres salones de lactantes, maternal 1 y maternal 2, en el primero, se encuentran los más pequeños, el cual, se caracteriza por tener mecedoras y corral para los maternales que aún no caminan, así como el, “cambiadero” donde se realiza su limpieza personal de los bebés en edad lactantes. A lado de este grupo se encuentra el lactario es un área donde se elaboran los alimentos de los tres grupos, el cual es supervisado por la nutrióloga y se lleva el control de lo que van consumir los infantes, y el menú que se caracteriza por papillas, mamilas y vasos entrenadores. En dicha área solo entra la persona indicada cubriendo con los requisitos de limpieza, la entrega a las asistentes, quienes son las responsables de alimentar a cada alumno y reportar a la educadora para que a su vez ella notifique a los padres de familia lo que consumió en el día su hijo (a), de igual manera, las veces que se le cambió el pañal. Solo los niños maternales salen a la hora de su receso por treinta minutos y los días lunes a los honores a la bandera. Estas cuatro áreas se encuentran frente al área médica, donde son atendidos en caso de accidente.

Al entrar al consultorio se aprecia el escritorio de la doctora donde emite los reportes de las incidencias del día y las notificaciones a los padres de familia si sus hijos visitaron notificando la hora, el diagnóstico y el tratamiento que aplicó. En la parte más privada de este lugar se encuentran dos camillas con sábanas de animalitos, una báscula para pesar a los niños (se lleva el registro de peso y talla cada seis meses), a un costado una vitrina con muchos medicamentos colocados en orden, e instrumentos exclusivos del área médica.

Las escaleras conectan al primer nivel de la institución y se encuentran en una línea color rojo que divide a la mitad los escalones y en la pared hay dibujadas flechas que indican de qué lado subir y de qué lado bajar. En el primer nivel está el área del comedor, donde se observan de manera explícita normas a cumplir. Esta área tiene dos puertas grandes que se abren por completo. A un costado de las mismas se

localiza una barra de madera que comunica a la de cocina (El área de comedor es muy amplia). Por dentro tiene mesas de madera largas de forma rectangular con poca altura, alrededor de cada una, hay diez sillas pequeñas de color anaranjado. Cada grupo tiene designado una y la cantidad de sillas de acuerdo a la asistencia registrada en el día. En este espacio, los niños en edad preescolar desayunan a partir de 8:15 a las 9:00 horas para dar inicio a las actividades pedagógicas. La comida se sirve a las 12:30 Hrs.

En la parte del techo cuelgan con hilos transparentes figuras de plástico atractivamente decoradas de diversas frutas (uvas, plátanos, manzanas, limones), las cuales están protegidas de hule. En el muro central y en la parte superior de este espacio, se localizan unas láminas blancas con imágenes que indican la rutina de comedor, las cuales son: “1. Me lavo las manos antes de comer, 2. Me siento en mi lugar, 3. Permanezco sentado en mi lugar, 4. Guardo silencio, 5. Me levanto solo cuando lo indique mi maestra y 6. No empujo al salir de comedor” (MOAA 200313).

Los salones de clase de preescolar en el interior son amplios, todos tienen la misma estructura de muebles de madera color blanco empotrados en la pared, en donde se acomodan las bandejas cuadradas de color rojo con diferente material didáctico de acuerdo al grado de preescolar que pertenecen; en cada aula hay un juguetero de dos metros de largo con divisiones y espacios para colocar diferentes materiales de adorno; cada uno cuenta con un pizarrón blanco al lado de este un espejo con su tocador y son decorados por la educadora titular y diseñan dibujos acordes al tema de la semana. Hay un espacio en el centro de la pared debajo del pizarrón blanco destacando los 14 pasos a seguir en la “rutina de los alumnos”; 1. Saludar, 2. Comedor, 3. Lavado de dientes, 4. Biblioteca, 5. Actividades pedagógicas, 6. Música, 7. Educación física, 8. Recreo, 9. inglés. 10. Lavado de manos, 11. Comedor, 12. Lavado de dientes, 13. Despedida y 14. Hábitos de higiene y Dormir. Si los alumnos terminan primero alguna actividad, pueden pasar a jugar a los rincones establecidos por la educadora con contenidos como: la tiendita, la casita, espacio para la construcción, las matemáticas, arte y biblioteca.

Cada escenario tiene sus reglas establecidas y de observancia obligatoria, las cuales los niños van interiorizando. Solo cuando se incorpora un alumno de nuevo ingreso cuestiona las reglas; sin embargo, termina adaptándose a las actividades con sus compañeros y maestras. Lo anterior puede ser comprendido a partir de los planteamientos de Fernández *“Cuánto más antigua y consolidada esta la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que “marca” a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana”* (Fernández, 1989, pág. 27). La rutina de trabajo permite que los estudiantes interioricen tiempos, rutinas, prácticas y valores. Es decir, pasar tantas horas en la escuela que necesariamente los impactará, siendo la educadora quien se encarga de que así sea y dan seguimiento.

El CENDI cuenta con un sistema de circuito cerrado al cual solo tiene acceso la directora y la jefa del área pedagógica, quienes lo monitorean todo el día. El sistema se ubica en la mayoría de los espacios donde se encuentran los niños, por lo que fue instalado en los salones, en el área del filtro escolar, la explanada y en el salón de música. En cada uno de estos lugares está ubicado estratégicamente con la posibilidad de propiciar una ambientación armoniosa y agradable, sirve para observar y registrar los acontecimientos desarrollados en la institución.

Sobre el sistema de vigilancia la directora comparte: *“Se adquirieron seis cámaras más de circuito cerrado con alta definición y esto se dio a título personal de una servidora...”* (MOAA 030613). En ello advierto el orgullo y agrado en la adquisición de este recurso, el cual, fue mencionado en la actividad de evaluación del ciclo escolar anterior. La directora lo maneja como un gesto muy generoso de su parte, lo que le permite controlar seis áreas más al ser ubicados en los sanitarios, los pasillos y las escaleras, en este sentido el circuito resulta útil como una herramienta de trabajo que les facilita el control de todas las actividades que se realizan dentro de CENDI y como un regulador para todo el personal que se encuentra inmerso en la rutina de trabajo. Respecto a este tema la asesora Técnica comenta lo siguiente:

¡Lo primero! es que se aprecie todo el grupo, están de forma estratégica, también en cocina, baños y todo tiene su cámara, o sea no directo, cuando estas cambiando al bebé, pero si se ve cuando los niños entran al baño y por donde pasa, se cuidan los derechos de los niños (E-7:19).

El uso y la instalación de este dispositivo permiten tener el cuidado y confiscar como autoridad inmediata para corroborar el seguimiento del quehacer docente, el seguimiento de normas y rituales dentro de la institución evidenciándose el poder de la directora, en palabras de Foucault es:

Esta forma de poder (...) clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos: es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos (...) sujeto (en un doble sentido): sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (Anzaldúa, 2004, pág. 231).

Es decir, este dispositivo modera conductas, situaciones y reglas de la comunidad educativa que pertenece a este contexto. La norma establecida con el circuito cerrado tiene la finalidad de garantizar a los padres de familia el bienestar y la seguridad de los alumnos solamente de manera discursiva, ya que se cuenta con una evidencia real de lo sucedió, ellos pueden actuar como jueces en la solución del conflicto. Sin embargo, el personal que lleva años en la institución han ubicado estrategias para evadirlo *“al buscar un lugar estratégico para evitar el lente visor de la cámara ya sea para comerse algo, hablar por celular o maquillarse dentro del salón de clases”* (nota de campo, marzo 2012), como una manera de resistencia a la norma establecida, ya que el control que se ejerce con esta medida se traslada a la regulación de la conducta de los alumnos a quienes les dicen *“¡La cámara te ésta viendo...! y se la voy a mostrar a tu mamá”* y en caso de presentarse una situación problemática se recurre a dicho control para confesar la falta *“¿Quién fue?, les recuerdan y señalan la “Cámara”*.

A todo esto, es a través del circuito cerrado que se ejerce un control en la comunidad escolar en el cumplimiento de la norma. A la luz de los planteamientos de Fernández, se enfatiza que:

Se trata de regulaciones informales y operantes en la vida cotidiana de los grupos o de pautas de una red de interacciones, deberes y derechos formales, estas instituciones definen, por su mera

existencia un espacio de tres; el sujeto, el conocimiento y el otro que, al mismo tiempo que el ojo y la mirada que vigila, es el vértice de una relación de confrontación (Fernández, 1994: 25).

Así, en la vida cotidiana este ojo vigilante pasa desapercibido, sin embargo, cuando hay un conflicto la jefa de área pedagógica revisa toda la grabación del día correspondiente para analizarla y tomar las decisiones que pertinente. La información grabada es utilizada estratégicamente, ya que no siempre se muestra a los padres de familia, al mencionarles que se borró en el transcurso de los días.

Esta forma de control genera confiabilidad de la información, pero al mismo tiempo tensión entre el personal responsable de cada área, ya que, al ocurrir un incidente la jefa de área pedagógica o la directora inmediatamente recurren al circuito cerrado para recabar las evidencias de lo acontecido. El uso de la información es privativo de las autoridades en defensa o desprestigio de los involucrados.

En este apartado realicé un análisis del trasfondo de la misión y visión que se juega en todos los actores del CENDI, quienes dan por hecho las normas y reglas instituidas, dando paso al reconocimiento social para conservar el prestigio que la misma escuela se esfuerza por mantener, cuando en fondo las prioridades son los eventos cívico-culturales donde el control está presente en toda la comunidad educativa, en una continuidad destaco la dinámica institucional y sus implicaciones.

2.2 ¿Quiénes son las educadoras del CENDI?

La formación de maestros implicaba un concepto, el ideal a seguir el auto - modelamiento de acuerdo con un parámetro moral en donde las maestras educadoras asumen el ser humildes y modestas, integrar en su persona una extraña combinación de mansedumbre, disciplina y ética de servicio. Tenían que vestir con sobriedad y sencillez el sujeto así formado, es decir, *“tenía que ocupar una posición humilde y subordinada y, aunque un maestro de escuela, para sus alumnos ha de ser un padre y, para sus superiores un inteligente servidor y ministro”* (Jones, 1994, pág. 66). Aunado

a la preparación del sujeto para la enseñanza elemental, todo ello con la finalidad de que sus alumnos lo amaran y siguieran su ejemplo.

En la búsqueda de entender el quehacer educativo de las educadoras realicé observaciones y entrevistas para conocer sus experiencias que permiten comprender su actuar en el contexto cotidiano de CENDI, a lo cual, arribé a:

a). La educadora Mónica, es originaria del Municipio de Zacualtipán de los Ángeles Estado de Hidalgo, tiene 29 años de edad, es egresada de la escuela Normal de Tianguistengo, su primer centro de trabajo fue en el municipio de Apan, Hidalgo, donde trabajó en diferentes áreas y contextos, egresó de la maestría en Educación Campo Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica del Estado de Hidalgo. Lleva ocho años de servicio como "Educadora frente a grupo", ha tenido el grupo de lactantes, segundo y tercero de preescolar. Ella es delgada, su cabello largo a la altura de su cintura color negro, por lo regular viste playera sin mangas y pantalón de mezclilla ajustado.

b). Educadora Sandra: es originaria de Pachuca, tiene 31 años de edad, es egresada del Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) "Benito Juárez", en la Licenciatura de Educación Preescolar, lleva ocho años de servicio como "Educadora frente a grupo" del segundo año de preescolar. Ella es delgada, luce su cabello lacio largo con algunos efectos de tinte claro, es de tez blanca con pecas en sus mejillas sin maquillaje, acostumbra traer suéter azul claro y pantalón azul marino de maternidad.

c). La maestra Virginia: es originaria de Pachuca, tiene 42 años de edad, es egresada de la escuela normal "Benito Juárez" (C.R.E.N.), con la Licenciatura en Educación Preescolar. Sus primeras experiencias las adquirió en guarderías del IMSS, enseguida se incorpora al CENDI, actualmente cuenta con quince años de servicio dentro del mismo, ha trabajado en todos los grupos de preescolar y en las áreas de maternal y lactantes. Ella viste la bata característica de la institución, blanca con líneas muy delgadas color azul y el cuello semiredondo azul marino con dos bolsas grandes

al frente de color azul marino, pantalón de mezclilla y zapatos bajitos blancos dan la impresión de comodidad.

d). La maestra Candy: tiene 40 años de edad, cuenta con quince años de servicio en la Dirección de Educación Inicial, como secretaria de la Maestra Claudia Vieyra Alemilla directora de Educación Inicial, actualmente es responsable de primer año de preescolar, con un año de servicio dentro del CENDI. Ella cursó la Licenciatura en Educación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Hidalgo los días sábados, es originaria del municipio de Actopan, Hidalgo. Ella habitualmente viste tenis de color café claro, pants café claro, su playera tipo sport rosa y encima la bata de preescolar con estampados en cuadros verdes y rojo con líneas amarillas, en la parte de enfrente de la bata tiene dos bolsas grandes.

e). La maestra Norma: tiene 42 años de edad, actualmente es “Educadora frente a grupo” de segundo grado de preescolar, cuenta con diecisiete años de servicio, realizó sus estudios como Socióloga en Educación; una vez estando en servicio docente cursó la Licenciatura en Educación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo. Ocho años de su servicio lo dedicó en oficinas del (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) SNTE, al quedar embarazada de su segundo hijo se incorpora al CENDI en el área de maternales. Ella trae su cabello totalmente recogido y maquillaje en su cara, así como, lentes en armazón color lila, una bata de educadora color mezclilla, en la parte de abajo tiene bordado “SNTE” sección 15¹⁷, debajo de ésta una blusa azul pastel, en su mano izquierda una pulsera con ojos turcos de colores, un pantalón de mezclilla y sandalias con bordados y piedras azules y rojas.

f). La educadora Guadalupe cuenta con 35 años de edad, actualmente es la Jefa del Área Pedagógica, es egresada de la Normal de Tianguistengo, trabajó un tiempo cerca de su casa en preescolar general. Enseguida realizó actividades en las oficinas de

¹⁷ “La educadora”, bata, vestido bonito y bien peinada, connotación idealizada que, en la mayoría de las formas de concebirla socialmente se observa la reminiscencia a sus cualidades y virtudes, como la paciencia, docilidad, bondad, pero sobre todo al inmenso amor por lo infantil, idealizándola hasta el grado de “cosificarla” y convertirle en personaje.

"Control Escolar" dentro de la S.E.P. al tiempo que cursó la maestría en Educación, Campo Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo. Al quedar embarazada de su primer hijo se incorpora al CENDI, donde ha atendido a todos los grados de preescolar y en el área de maternales. Ella es alta, tez morena, regularmente viste una blusa delgada blanca con estampados, pantalón de mezclilla color blanco, usa sandalias de plástico color rosa fiusha que dan la impresión de comodidad.

Este apartado me dejó claro la finalidad de la cortina de humo que caracteriza al mundo de CENDI, siendo innegable la apuesta a "lo bonito", lo cual es posible mirar desde su arreglo físico y vestimenta evidenciando los significados instituidos en las educadoras, así como, su desempeño en el seguimiento de las actividades cívico-culturales demandadas por la comunidad educativa; toda esta dinámica se puede comprender desde sus experiencias.

a). Sus primeras experiencias en preescolar general.

Las educadoras investigadas, tienen varios años de servicio en el nivel de preescolar general. Y al haber tenido sus primeras experiencias profesionales en otros contextos sociales (rural, urbano, fuera del país) y en escuelas de distinta organización: preescolar unitario, bidocente y/o de organización completa, lo cual las lleva a comparar, las experiencias en estos contextos dándoles la pauta para identificar las diferencias entre las escuelas de preescolar general y el CENDI, donde actualmente se desempeñan. Así lo menciona la educadora Mónica:

[...] Pues yo creo que ha sido buena..., porque me ha tocado estar en diferentes jardines de niños desde unitario y organización completa, ahora sí que la transferencia de un nivel a otro ha sido muy diferente (E-1: 3).

En preescolar general se trabaja con alumnos de tres a seis años de edad, en un horario de trabajo de 8:30 am. a 12:30 del día. Cada uno lleva su lonchera con alimentos elaborados en su domicilio, los cuales disfruta en los 30 minutos que tienen de recreo. La organización de los jardines de niños (ya sea unitario o de organización

completa) determina las funciones y la carga laboral de las educadoras. Si es, de organización completa se establecen funciones fijas; si es unitario, la educadora asume la responsabilidad total de la institución. Su desempeño profesional pudo haber sido en el medio rural o en la¹⁸. Sin importar la historia personal y profesional que han vivido, como lo menciona la educadora Guadalupe *“Estuve... saliendo de la normal, estuve trabajando en preescolar General, cerca allá de Tianguistengo de la zona, después ya aquí en Pachuca.....”* (E-6: 4).

La maestra Sandra tuvo la oportunidad de conocer una práctica diferente fuera del país en Estados Unidos, en el Estado de Texas, a partir de un intercambio cultural durante un mes. En esta situación se enfrentó a un currículum diferente en atención a niños de cuatro a siete años de edad. Un contexto que no tenía ninguna relación con sus experiencias anteriores. Así lo menciona ella:

[...] Ya no era del mando de nadie, a ver si me aprueban mis cosas y fue bien diferente de lo que uno tiene bien planeado, pero aprendí mucho de la cuestión, del uso del tiempo, de los recursos, de la convivencia, porque son niños distintos, más aparte el estar en un lugar donde no es tu sistema educativo que tanto te enseñaron y te dijeron el P.E.P. 2004 (E – 2: 4).

Con esta oportunidad la maestra Sandra identificó la libertad de no rendir cuentas a nadie, donde aprendió a administrar sus actividades, tiempos, recursos, pero sobre todo un contexto con un sistema educativo diferente, en la institución de "Casa Cuna", donde tuvo la oportunidad de incorporarse al terminar la escuela Normal:

Yo creo, es donde más he aprendido y más libertad he tenido, aprendí mucho de la vida y de los niños y libertad, porque prácticamente era yo solita de maestra y yo organizaba tanto mis actividades y mis eventos todo yo solita entonces... no tenía jefa pedagógica, mi jefa era la trabajadora social o la enfermera del mismo equipo del centro asistencial (E – 2: 5).

Lo anterior le brindó libertad con experiencias de aprendizaje, como el distribuir sus tiempos, organizar sus materiales, realizar la planeación de sus actividades sin ser revisadas por un jefe inmediato, sin debatir la propuesta con todo un equipo de trabajo,

¹⁸ Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia “Casa cuna”. Casa Cuna fue fundada en el año de 1975. Las instalaciones en las cuales se alberga actualmente, fueron inauguradas en el año 2003, dentro del conjunto arquitectónico del Centro de Rehabilitación Integral Hidalgo (CRIH).

así como, herramientas para vencer dificultades que se les presentan, entonces, una dificultad es un estímulo indispensable para pensar; pero no en todas se provocan un pensamiento. Algunas veces abruman, oprimen y desaniman. En este sentido, en el análisis de las entrevistas prevalecen los comentarios donde han encontrado los beneficios de la docencia y principalmente desarrollado el gusto por las actividades que llevan a cabo.

Otra de las características que prevalece en la mayoría de las educadoras es que en el trayecto de su formación docente han encontrado el gusto por el trabajo; y el agrado de estar frente al grupo de alumnos en edad preescolar, como lo menciona Guadalupe "*Mi experiencia como educadora ha sido muy buena, me gusta a mí, mi carrera, me gusta lo que hago..., lo que desempeño actualmente y durante toda mi formación o mi trabajo... siempre me he caracterizado y trato de dar lo mejor de mí*". En ello Identifico una satisfacción al hacer referencia a su desempeño profesional *evaluándose como "bueno"* (E – 2: 4).

La docencia es una profesión que le permite a la mujer desempeñarse en el ámbito laboral donde se construyen imaginarios en la relación que establecen con los otros. En este caso, el estar en contacto con niños, parece que reditúa en un equilibrio personal y emocional altamente satisfactorio como se aprecia en el siguiente fragmento de entrevista de la maestra Sandra.

Muy bonita y he aprendido muchas cosas, cosas que no sabía yo... que los niños tenían tantas cosas, porque a prendas, porque, uno va aprendiendo poco a poco de los niños y es bonito, es bonito estar frente a grupo.... (E – 2: 5).

En las educadoras entrevistadas se aprecia su gusto por la profesión, y es posible afirmar que se ubican como docentes consolidadas, al reflexionar las experiencias vividas, las cuales, han capitalizado en la construcción de un discurso satisfactorio a pesar de las situaciones adversas que algunas de ellas han experimentado, como se ve en la siguiente reflexión que comparte Sandra:

A pesar de todas las situaciones difíciles me gusta lo que hago y siempre he dicho que es más fácil trabajar con los niños que con los adultos y creo que ha sido muy bonita, en este tiempo no he dejado de aprender todas las cosas que te llegan de plus con el trabajo (E-2).

La maestra Sandra considera el trabajar con niños más fácil que con los adultos, al identificar su labor docente la cual le permite aprender todas las cosas que llegan de plus a pesar de lo difícil que es convivir con la misma cantidad de madres y padres de familia que representa el grupo de alumnos a su cargo. La mayoría están al pendiente de sus hijos y del trato de las educadoras y el personal de CENDI, quienes están al tanto de todo (síntomas de salud, conducta, comentarios observar todo en el aspecto pedagógico) y de los acontecimientos e imprevistos durante la jornada de trabajo.

Estos avatares que viven las educadoras muestran, los conflictos que se viven día a día, en su centro de trabajo que no es nada parecido a las experiencias que les brindó la observación y práctica en la normal como estudiante, ni los contextos donde adquirieron sus primeras experiencias, por ello es que considero importante analizar la forma en que las maestras se incorporan en un esquema diferente a lo que su formación les capacitó.

b). Su incorporación al CENDI

A través de las entrevistas a cinco educadoras del CENDI, puedo concluir que prevalece la idea de que la única forma de incorporarse a esta institución por considerarse un lugar privilegiado, que cuenta con asistentes a tu cargo, así como alimentos dentro de la institución y sobre todo poder adquirir una clave de Educación Inicial, es a través de influencias, ya sea en el SNTE o con las autoridades educativas.

En cambio, se aprecia con las educadoras del CENDI que se incorporaron enseguida a un centro de trabajo, como en las entrevistas dejan ver, no lo mencionan de una forma clara, con nombres o cargos públicos en específico, se entiende con sus comentarios, que, a la luz del análisis, se percibe:

(...) Yo entre a Educación Especial y en el Departamento de Educación Inicial me querían mandar a otro, a Actopan, Sahagún y Tulancingo, entonces, yo le comento a mi hermana y entonces... habla con la maestra indicada, y ya se hizo el movimiento (E-3).

En esta entrevista, la educadora Virginia no menciona el nombre de quien es la hermana ni el trabajo que desempeña, pero es evidente y deja claro las relaciones sociales, la negociación con la autoridad para facilitar su ingreso a una Institución cercana a su domicilio que solo beneficia los intereses y necesidades de la misma al evitar que viajara diario, dejando de lado la oportunidad para otra educadora que por mérito propio acepte las condiciones de viajar, conocer otro ambiente cultural, lo que se le ofrece y logre valorar la zona de trabajo para contribuir con su experiencia. Sin embargo, este mal hábito sigue prevaleciendo en el análisis con la siguiente educadora en la entrevista:

Yo decía que era mucho trabajo que era algo difícil, como muy difícil como un... ¿Cómo se dice?, como algo difícil de entrar, yo como secretaria de técnico en contabilidad, pero ya platicando con mi jefa me dijo que sí, que ella me apoyaba con una constancia de CENDI (E-4: 3).

Otro caso similar es el de la maestra Candy, aún no termina la Licenciatura en Educación en la U.P.N, solo cursa el penúltimo semestre, pero está inmersa en el CENDI como educadora y responsable de un grupo de alumnos, sin aprobar un examen de oposición como lo marca el reglamento de la Secretaría de Educación Pública (SEPH) y sin adquirir un sueldo como "Docente frente a grupo", ella se incorpora de esta manera:

Me dice la maestra indicada; que si quiero irme de comisionada para que viera yo cómo era el ambiente, porque me lo exigía UPN pues ya, llego como; me da mi comisión y pues ¡ya! Llego al salón de preescolar dos (E - 4).

Sin duda alguna es un movimiento que genera sentimientos encontrados entre el personal de asistencia educativa del CENDI, quienes cuentan con un perfil educativo y esperan una oportunidad para ser docentes frente a grupo, adquirir un mejor salario, y el reconocimiento ante su esfuerzo.

La forma en que se incorporaron las educadoras obedece a los mecanismos tradicionales de reclutamiento y promoción de la educación básica es un legado viejo, lo cual enfatiza Ornelas como: *“El corporativismo, que creció e institucionalizo una red compleja de control y reglas específicas de los que se beneficiaron la baja burocracia y las camarillas que se hicieron del control”* (Ornelas, 2012; 127).

Es la forma en que las educadoras se incorporaron a un contexto que se vende con la idea de grandes beneficios ante un lugar privilegiado, por ello es que la mayoría de las educadoras se sienten afortunadas al realizar su cambio a un contexto como lo es CENDI a preescolar general, en donde adquirieron sus primeras experiencias como docentes frente a grupo, llegan a la Dirección de Educación Inicial con la idea de ser ¡afortunadas!, porque la institución se encuentra en la ciudad y no viajas, así lo menciona la educadora Mónica en la siguiente entrevista:

Me costaba más trabajo viajar de Santo Tomas a Pachuca, que de Apan a Santo Tomas y dure poco en Santo Tomas, yo creo tres o cuatro meses y eso ¡fui afortunada!, porque, tuve la oportunidad que me cambiaran de lugar.
¿A dónde llega tu cambio? Llegue aquí la transferencia, transferencia de este nivel (E-1).

La maestra Mónica tuvo la oportunidad de viajar a Santo Tomás e identificar las características de la comunidad por poco tiempo dándose su cambio y se siente afortunada al saber que dejará de viajar. Es una manera de incorporarse a un centro de trabajo, primero renuncian a Preescolar General para pertenecer a Educación Inicial, se vende una idea muy agradable a los oídos, ante un sin fin de beneficios que solo están en el discurso y toman forma con cada una de las ideas que las educadoras tiene acerca del contexto de CENDI estos factores puestos en juego ayudan a tomar la decisión de aventurarse por un contexto diferente al que la Normal tiene contemplado en sus Planes y Programas de Estudio. Así lo deja ver en la entrevista una educadora:

Para que yo entrara como educadora y no me mandaran lejos ¡estaba rebueno el horario! (al tiempo que sonrío) era de nueve a doce, pero pues no, como llegue de nuevo ingreso querían mandarme a otro lugar y decido quedarme cerca de mi casa (E-3: 5, 4).

A pesar de tener otra opción como un horario más corto en preescolar general, en comparación al de su actual trabajo, la maestra no aceptó la primera propuesta, por no viajar lejos, algo que le implicaba más gasto y no salir de su zona de confort, que le brinda estabilidad y seguridad al estar cerca de su casa. Sin embargo, esta institución tiene características que no se mencionan, son las educadoras quienes descubren en su bienvenida al CENDI con la llamada ¡novatada!, así como, los grupos numerosos debido a su demanda social, ya que es difícil que alguien desaproveche los beneficios otorgados a los padres de familia al demandar un lugar en este centro asistencial. El concepto de novatada ante la mirada de Torres como: "*la réplica extrema de lo adquirido en la formación normalista; su aprendizaje sobre el contexto y sus condiciones es mínimo, como es mínima su aproximación a la realidad en este primer momento*" (Torres, 2005, pág. 308).

Esta área, requiere de compromiso, responsabilidad asumida por la educadora a cargo; primero, como equipo de trabajo enfocado al ámbito asistencial mas no al pedagógico, se requiere de una planeación, pero aún más de estar al cuidado de los niños, emitiendo un reporte: ¿Quién comió?, ¿Si comió bien?, ¿Cómo hizo del baño?, ¿Cuántas veces acudió al sanitario?, ¿Si durmió?, ya que al menor síntoma son revisados por la doctora. Sin duda alguna, es una actividad que requiere de conocimiento, de actuar al momento para dar respuesta al tipo de sala que representa "maternal y lactantes", en muchas ocasiones da la impresión, que la persona encargada "es mujer" y por ende conoce la tarea asistencial. Sin embargo, la maestra que no es madre no es apta para enfrentarse a un reto de cambiar tantos pañales al día, dar de comer a varios niños en edad lactante. Así lo menciona la educadora Guadalupe; *Pues fue un cambio muy fuerte, un gran cambio después de haber estado en oficina y yo estaba embarazada*" (E- 6: 9).

Al incorporarse a un contexto nuevo y además con la ingenuidad de la educadora, a un área de trabajo donde prevalece más lo asistencial, una responsabilidad tan grande que requiere el 100 % de compromiso al estar al frente del área de lactantes y maternal. Otro ejemplo:

Guadalupe: cuando llegue al CENDI me toco ¡Maternal!..... (Al tiempo que abre un poco más sus ojos al parecer recordó algo de la etapa que vivió). Bien son más pequeños y con los que requieren, más cuidado, más atención, más apapacho..., pero bien... ¡lo mío, es preescolarrrr!

La maestra comenta haber tenido la oportunidad de estar en maternal, donde se requiere más cuidado y más apapacho que en preescolar, evidenciándose cierto apego por los niños grandes. La bienvenida en CENDI a las educadoras, es como abrir los ojos al mundo, con todas las ilusiones propias de un recién integrante y mantienen la idea de que cuenta con las respuestas al enfrentar las dificultades que surgen en el día a día de trabajo, de forma más específica: *"los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes"* (Marcelo, 2008, pág. 11).

Los sentimientos que emergen de las educadoras podrían asimilarse a los inmigrantes, que abandonan su cultura familiar para incorporarse a un contexto que suena interesante, atractivo y a la vez repelente. En el análisis de las entrevistas se aprecia una excepción de la educadora Mónica, quien se siente beneficiada; *"Hasta eso me fue bien, con segundo grado y no fue como en que dicen que tu bienvenida, es con los niños de lactantes"* (E- 1).

Es una característica que no mencionan las autoridades, al incorporarte a Educación Inicial, el aceptar trabajar en un CENDI, siendo muy pocas educadoras las que se libran de pasar por las experiencias de responsabilidad que genera la novatada en el área de los "lactantitos o maternas"; durante este proceso las enseñantes consideran que las habilidades requeridas para integrar su perfil profesional se vinculan con el desempeño dentro del salón de clases.

2.3 Los avatares de la dinámica asistencial

Una vez dentro de CENDI las educadoras dan cuenta de las actividades y actores que influyen en su trabajo, *"Las instituciones representan, por consiguiente, a aquellos custodios del orden establecido que dan al individuo la protección de una lógica con la*

cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante” (Fernández, 1994: 36). Las enseñantes acatan las indicaciones del área pedagógica, quien se encarga de organizar un cronograma para determinar los horarios y las actividades a realizar con la finalidad de mantener el orden y funcionamiento de la escuela. En donde prevalecen las representaciones y significados en los niveles inconscientes, así como imágenes asociadas lo que le permite a la institución operar sobre la intimidad de los individuos, partiendo de lo que se considera normal y deseable para todos.

a). La rendición de cuentas al área pedagógica

En la dimensión cotidiana escolar, bajo lo ordinario aparecen los problemas, al darse las interrelaciones entre los sujetos, el currículum y los significados construidos en la dinámica institucional que guardan en lo habitual, tal como lo trabaja Rockwell:

En cada escuela expresión singular de la institución educativa, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Este construye en la cotidianidad escolar; se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella (Rockwell, 1985, pág. 88).

El CENDI en su "área pedagógica", tiene apoyo para sacar adelante el trabajo, como los festivales, las juntas con padres de familia, la organización de las clases y la revisión de planeación de cada educadora, así como, la tarea de mantenimiento y vigilancia de la rutina escolar y del reglamento. En una entrevista se dice: *"Si la jefa pedagógica está al pendiente de lo que entregas incluso sube al salón de clase a cada rato para checar que estás haciendo"* (E - 4: 11).

La función de la jefa de área pedagógica consiste en estar al pendiente de coordinar a 13 educadoras y 27 asistentes educativas que se encuentran frente a grupo. Al respecto Foucault; *"El contrato pedagógico" implica el establecimiento de normas de autoridad que deben respetarse; estas normas, tanto implícitas como explícitas, rigen cotidianamente la relación, la vigilancia y coerción para su cumplimiento abarca la mayor parte del tiempo escolar"* (Anzaldúa, 2004, pág. 109). En ello es posible mirar su

labor en el cumplimiento de organizar y mantener el control como autoridad inmediata. En el día a día de la rutina escolar se da esta situación:

Norma: ahora sí que de pronto viene, además que está trabajando en su área y como el circuito cerrado te está observando las actividades y demás... al principio si venía más porque, ahorita ya es menos frecuente su visita pero si está al pendiente de las actividades, cuando hay una actividad claro que piensa que puede ser necesaria su intervención, su opinión! pues viene! (E – 5: 9).

El CENDI cuenta con circuito cerrado, con dos televisores; uno en la dirección escolar y el otro en el área de pedagogía, este carece de sonido y se considera una herramienta de trabajo que vigila todas las actividades realizadas en el día y sobre todo el actuar de los sujetos, el ruido es un símbolo que rompe con la norma, al escucharlo (ruido de los niños, sillas o materiales) la jefa de área pedagógica se presenta en el salón de clase como un medio de control para la educadora en opinión de:

El ruido es un medio a través del cual los maestros se dan cuenta de lo que sucede en otros salones a pesar del hecho de que no puede escuchar los eventos y es precisamente debido a que el ruido trasciende el aislamiento del aula cerrada que se convierte en un factor altamente significativo en la práctica docente... (Rockwell, 1985, pág. 88).

En opinión de las educadoras el control que ejercen sobre ellas genera un sentimiento de estrés, es una presión constante donde están inmersas con su presencia dentro del salón de clases. Otra educadora comenta en la entrevista:

(...) con la jefa de área pedagógica tuve presión y a la fecha sigo teniendo presión... pero ya lo estoy superando, estoy haciendo las cosas como ella me las pide, como según ella dice que son ...! y pues ya! (E - 4: 7).

La educadora enfatiza la presión en su trabajo, y ha encontrado la solución a este sentimiento de mortificación, sometiéndose a los requisitos los requisitos que solicita la jefa de área pedagógica y así evitar conflictos con su jefe inmediato que está al pendiente del control de grupo de todas las educadoras. El circuito cerrado juega un papel importante como herramienta de trabajo, así lo considera la asesora Técnica en la entrevista: *“¡Siii! funciona las 24 horas del día, es una herramienta de mucha utilidad, tenemos la cámara en cada sala”* (E-7: 18).

Las autoridades de Educación Inicial consideran el circuito cerrado como una herramienta que les permite mantener el control ante la rutina de trabajo que se da todo el día, un instrumento, en ocasiones se vuelve a favor de la educadora ante lo sucedido y en otras un conflicto a afrontar. Así lo menciona la Asesora técnica de la Dirección de Educación Inicial en la siguiente entrevista:

...Y más que nada para la educadora, para decir, ¿Por qué enseñas esto?, sucedió así y así sucedió (al tiempo que toca su palma de la mano y me muestra su otra mano) ¡el niño se calló! Es una evidencia (E-7).

Otro factor, que sin duda alguna viene a complicar el trabajo dentro del aula de la educadora, son los trabajos manuales que se presentan en la rutina de trabajo de acuerdo a la entrevista realizada a la educadora Virginia comenta; *"Con mucho trabajo tú crees, fíjate que hoy nos avisa la jefa que debemos entregar las invitaciones para el día de la madre y estamos haciendo el regalo de las mamás"* (E-3).

La educadora se ve condicionada por las actividades y tiempos que van absorbiendo su día de trabajo, manualidades y la presión de los eventos sociales en los que prepara (adorno y regalos) y participa (número artístico previamente practicado con sus alumnos). Un dato importante es la fecha en que estaba programada la entrevista, el siete de mayo, dos días antes del festival de las madres (diez de mayo) la jefa área pedagógica da la instrucción de realizar, invitaciones, una tarea nada sencilla, ya que es un símbolo, una presentación ante los padres de familia. Esta actitud viene a reflejar la dinámica institucional, caracterizada por lo repentino de las indicaciones, una educadora expresa:

Se enfocan más en el adorno del aula, que en lo pedagógico ahora te digo otras cosas; una de las diferencias que yo también vi cuando, yo ingresé aquí incluso y le comenté a la maestra Lucha, en cuanto no sé, sí recuerdes el libro rosa y el libro verde toda la teoría de los campos y allá era trabajar todo acerca de los módulos y aquí, ¿Cómo son los consejos técnicos? de aquí, festejan los cumpleaños y comen, ante eso ¿Tu qué haces? ¡Dime! (E- 2).

En este punto de vista, una educadora que se incorpora a la rutina de trabajo de CENDI, extraña y recuerda, los cursos de actualización en los consejos técnicos en los que participó enfocados al propósito para el que fueron diseñados, intercambiar puntos

de vista y por atender problemáticas en equipo, primero poder expresarlas, se puedan desarrollar y resolver. Esta experiencia le permite identificar y comparar su centro de trabajo actual, en donde observa una realidad carente de interés por la investigación, la resolución de problemas, de forma óptima en tiempo y espacio, así como, respirar en el ambiente una verdadera labor educativa.

Las educadoras comprenden *“La diferencia entre la realidad natural y la realidad humano-social estriba en que el hombre puede cambiar y transformar la naturaleza, mientras que la realidad humano-social puede cambiarla revolucionariamente, pero sólo porque él mismo ha producido esta realidad”* (Kosik, 1985, pág. 35). Es difícil cambiar una rutina de trabajo y las reglas que están establecidas en los inicios de la institución.

Debido a la interiorización asumida, lo que evita que no cambien las cosas dentro de la rutina de CENDI. En concreto, desde el quehacer cotidiano como educadora lo anterior significa que, en las circunstancias, los roles que juegan y las condiciones de trabajo en las que pretenden “formar”, son una parte del discurso administrativo o económico de la formación y no siempre son del todo conscientes, ni mucho menos libres, para plantear alternativas radicales a tal instrumentalización.

La educadora ante la poca libertad para trabajar en sus actividades y en la toma de decisiones, se encuentra en la mira del circuito cerrado, el control y presión que ejerce el jefe inmediato, acatando un cronograma con los tiempos y espacios designados por el área de pedagogía, en la búsqueda del cumplimiento de la organización y función correspondiente a cada área de trabajo, como son: la biblioteca, el salón de Inglés, el salón de música, los juegos y sobre todo el comedor, así como lo menciona la educadora Mónica en la siguiente entrevista:

No pues muy diferente tan solo de horario yo recuerdo que los primeros días eran, así primeros días, como bien pesados y aparte tener que, porque no estaba acostumbrada a tantas actividades, biblioteca, inglés, música y aparte ir a comedor y así todo eso la rutina (E- 2).

Cada día los alumnos pasan por el filtro escolar, una vez dentro del salón de clases, la asistente educativa los recibe y cuida hasta la hora de cerrar la puerta de la escuela. Enseguida la maestra debe de iniciar sus actividades con un saludo, pase de lista y llevarlos a comedor, a cada niño se le reparte jabón, para que todos pasen a lavarse las manos e incorporarse a comedor, donde por cinco minutos de diferencia se van reuniendo los grupos para evitar accidentes, y así las cocineras les dé tiempo de preparar y servir a todos los grupos de CENDI. Es tarea de la educadora que los niños coman lo que les corresponde y no se levanten por ningún motivo, ya que se les pone sobre la mesa, es una actividad que se realiza en el desayuno y a las 12:30, la comida con el mismo ritmo de actividades.

Esta rutina de trabajo ya está establecida, cada sujeto, que se incorpora la asume como parte de; sin embargo, conforme pasan los días esta actividad va cobrando un desgaste físico, como se aprecia en la siguiente entrevista con la maestra Norma: “[...] *Y fue muy drástico, la verdad venir de una oficina a un CENDI es muy difícil...*” (E- 5: 2).

El venir de una oficina del SNTE, donde tenía horarios de entrada, pero no de salida, con acciones que solo requieren de gestión y estar a espaldas de un escritorio, donde sus relaciones eran exclusivas de adultos y trámites, ahora se enfrenta al contexto del CENDI, en actividades diferentes que conllevan responsabilidad propia de una institución de educación inicial, a ello la educadora Sandra en la entrevista, como:

¡Aquí si hay, te piden cuentas y te preguntan muchas cosas, esa fue la primer diferencia, con el conocimiento que ya se tiene que los padres de familia no son los más agradecidos vienen como verdugos y esa parte yo la sentí mucho, que se ensucio, que lo rasguño y esa parte y aparte el tener que conformar equipo de trabajo aquí es un mar de gente, la rutina de trabajo! Yo llegaba agotada cansadísima y es una escuela gigante. Y llegas cansada, llegas muerta, es un cambio enorme, es una cantidad de niños muy grande y el desgaste físico (E-2: 6).

Al leer y analizar este comentario me contagio el estrés de tantas actividades a las que se enfrentan las educadoras por el número de alumnos que atiende durante el día, la presión de los padres de familia y sobre todo una rutina de trabajo en la que están inmersas al convivir con ocho maestras y veintisiete asistentes, con las que se ponen

de acuerdo si sumamos a la jefa de área pedagógica, la directora, las autoridades que están al pendiente de esta institución.

b). ¡Se atiende cantidad... no calidad!

Ante los comentarios de las educadoras surgen quejas, como factores que complican las actividades de su práctica docente, una de ellas, es la de lidiar día a día con un grupo numeroso de alumnos, que requieren de más atención y sobre todo observación, un dato curioso que va dejando de lado el término de “Calidad” que buscan las autoridades educativas, porque los CENDI fueron diseñados con el propósito de brindar atención asistencial y pedagógica con la finalidad de obtener un desarrollo integral en todos y cada uno de los estudiantes. Mónica comenta en la entrevista: *“La asistencia no baja, mínimo puedo tener treinta y cuatro alumnos al día... más o menos, casi nadie falta a clases. En la lista son: ¡37 alumnos!... ¡Pero ya sabes cómo son aquí!”* (E – 2, 5).

Como lo expresa la educadora, ella responder en todo momento a 37 alumnos, porque su asistencia no baja. Recordemos que el nivel de preescolar se caracteriza, por trabajar en equipos de manera distribuidos faciliten sus acciones incluso como estrategia para propiciar aprendizajes significativos. Si bien la estructura de los salones de clase puede tener espacio, y contar con dos asistentes, que por lo regular están cubriendo actividades asistenciales (poner el comedor, peinar a todos los niños, acompañar a los niños al sanitario), entonces realmente se está cubriendo la cantidad como lo menciona la educadora Sandra en la entrevista, *“Los grupos son demasiado grandes, es en cuanto a lo que podemos decir, aquí estamos atendiendo la cantidad, ¡la calidad no se puede dar, si las autoridades del departamento no están aquí, desconoce lo que pasa en el salón!”* (E-2: 9).

Una estrategia para asegurar la calidad en la práctica docente, es contar con espacio suficiente en el salón de clases y una proporción de alumnos adecuada, lo cual no sucede en CENDI, sin embargo, por utilizar el juego como estrategia de aprendizaje,

donde los niños se forman e imitan movimientos, actividades como experimentos y observar objetos en el aula. Para esta edad los muebles son pequeños y las maestras necesitan asegurar que cuentan con un lugar cómodo y placentero, en preescolar es muy común aprovechar cada esquina en beneficio de todos, al respecto la maestra Norma comenta:

Treinta y uno, ¡mira! Si puedes ver y señala a la pared de su lado tengo lleno de post it pegados y se observan de tamaño pequeño color amarillo) donde hago mis anotaciones en fecha y como lo que dijo el niño y sí. Sí, es complicadito, si se complica y no está, tan fácil (E-5).

En este contexto es posible mirar que la educadora tiene una labor complicada al observar a 36 alumnos, por lo que se apoya y busca estrategias para escribir y no olvidar los momentos más relevantes que ha observado en sus actividades, datos que registra para cumplir con los propósitos de su planeación, al prestar atención, registrar, evaluar los resultados y autoevaluar su práctica, la cual carece de calidad, porque atiende a una cantidad mayor de 36 niños que demandan la atención académica, social e individual necesaria para lograr un rendimiento sobresaliente en ellos, lo más importante, para poder mejorar su rendimiento tanto físico como emocional de la educadora.

A diferencia de la educadora Candy, quien tiene bajo su responsabilidad una cantidad menor de alumnos comenta lo siguiente: "*Porque no han sido de treinta y cinco o treinta y siete pero creo que si fuera de treinta y siete, si me volvería yo ¡loca!*" (E 6: 12). Ella deja claro que su estado mental "enloquecería" al enfrentarse a un grupo tan numeroso que al mismo tiempo le demanda en todos los sentidos más compromiso. Los grupos más pequeños proporcionan un ambiente, donde los maestros trabajan mejor y los niños participan activamente en clase. Además, reciben atención un poco más individualizada. En preescolar prevalece el campo de socialización y lenguaje donde los infantes se desarrollan socialmente ya que hay mayor interacción entre los compañeros de su edad.

Con ello surge una propuesta, reducción en el grupo de alumnos, si la idea principal en el marco de la RIEB es mejorar la calidad de la educación, es una propuesta es

necesario impulsar por los mismos padres de familia quienes tienen el derecho de exigir mejor atención a sus hijos dentro del CENDI. Con la entrevista realizada a la Asesora Técnica de la Dirección de Educación Inicial Iza comenta respecto a la "Rutina pesada", lo siguiente:

Yo siempre he dicho es muy pesada, la jornada escolar no tiene nada que ver con el preescolar general, porque en la sala se realizan muchas actividades, pero bueno, ¡pues ya estas dentro de él! y si tu decidiste trabajar con niños, creo que te debes sentir satisfechas, lo que si aquí hay mucha gente laborando casi alrededor de 65 gentes, es mucha y es muy difícil (E-7:15: 16).

Las autoridades visualizan esta rutina de trabajo pesada que las educadoras expresaron en las entrevistas como una queja y parte de los inconvenientes de su labor en esta institución, lo cual no les inquieta esta situación, lo acepta como un reto, ya que ellas decidieron incorporarse a este contexto, sobre todo como un compromiso a realizarse con agrado y vocación. Así la relación de los Asesores técnicos y las supervisoras de zona, influyen en el buen desarrollo y la tensión que se generan dentro del CENDI.

c). "Más trabajo para la educadora", importa más el adorno y lo asistencial.

El jardín de niños es un contexto en el cual las educadoras, son curiosas, maternas y creativas en el decorado de su aula y escuela y de manera global se podría decir que la mayoría se esfuerza en tener un espacio bonito, con la finalidad de crear un ambiente agradable, esta tradición o costumbre la enuncia Berta Von Glumer:

Los locales que los niños ocupan diariamente por varias horas, deben tener aspecto risueño, atractivo, sugestivo. Deben aparte de ser lindos sugerir ideas, causar agrado, producir excelente impresión en los niños... ¿Qué diremos de los muros mal blanqueados, algún pobre cuadro mal colgado y de los bancos escolares deslucidos, mal colocados por la mano de la barrendera a lo largo de las paredes, son de muy buen efecto los frisos decorativos populares entre las educadoras (Von, 1957: 336).

Curiosamente en la mayoría de las entrevistas que realicé a las educadoras del CENDI, aparece el tema del "adorno" de manera constante en la contextualización de la misma, la enseñante con la preocupación de primavera, semana del festejo del día del niño, tarjeta del día diez de mayo y el regalito para entregar a las madres de familia

en tiempo y forma como detalle que sus hijos les entregaran, el cual es elaborado por ella. En una de las entrevistas a la maestra Guadalupe, se da una interrupción de la maestra Virginia:

Aquí buscando unas tortugas para adornar mi salón de la primavera (la maestra trae en sus manos unas tortugas de mediano tamaño elaboradas en foamy.

Guadalupe: Ahorita yo te ayudo a copiarlas ¿Cuántas te faltan? Virginia – respondió - están bien difíciles para copiarlas, pero ¡te espero en mi salón de clases! (E- 4)

En las actividades de la educadora sigue prevaleciendo los materiales como el uso de foamy, donde su ambiente de trabajo se vuelve más complicado al cambiar su adorno en cada día festivo (día del niño, diez de mayo, semana de la salud, día de muertos, navidad, la Erección del Estado de Hidalgo, el 14 de febrero) y estación del año, que marca el calendario escolar. Estas se atribuyen a una tradición, ritual o costumbre colocando a la maestra en una incertidumbre reflejada en su trabajo, dejando de lado el ámbito pedagógico, otro aspecto que tiene más peso en el CENDI es el carácter asistencial, el cuidado de los niños, la atención oportuna a sus necesidades es prioridad a los procesos de aprendizaje de acuerdo a su etapa de desarrollo, quizá lo más importante, cuestionar sobre este aspecto ¿Realmente están aprendiendo?, ¿Qué más se puede aportar a sus experiencias de aprendizaje significativo? De acuerdo a la entrevista:

(...) esa es una de las cosas que yo siento muy diferentes sobre todo en el trabajo, por la rutina que es demasiado larga, por decirlo así, o sea estar desde las ocho hasta las dos y aparte con lo del comedor y todo eso o sea lo asistencial más que nada (E-1: 3).

Dentro de las acciones realizadas en el CENDI, se presenta el despliegue de situaciones didácticas encaminadas en la perpetuación de rutinas y normas, en este sentido lo menciona la autora Rockwell:

Los horarios de entrada, permanencia y salida de la escuela (como lugar de encierro) marcan las primeras pautas de control y espacio; la barda adquiere un nuevo significado al delimitar el espacio escolar y al convertirse en el elemento coercitivo que impide la libre entrada y salida (Rockwell, 1985).

En ello es posible mirar la prioridad que se le asigna a las normas de conducta, como la puntualidad, la permanencia en la escuela, durante el recreo y la formación ordenada de los niños, la educadora se encuentra con los requisitos de llegar exacta, Incluso el motivo de dar alimentos al docente dentro del CENDI es con la finalidad de que coman los mismos alimentos y así evitar que consuman cualquier comida en la calle, todo ello con el propósito de conservar en mejores condiciones la salud y evitar alergias o enfermedades que puedan contagiar tanto a los alumnos como a sus compañeros de trabajo.

La educadora se encuentra en un control desde la cúspide educativa, así como también responde ante la demanda de actividades sobre todo si algún personal no se presentó, ella es quien realiza el trabajo de su compañera sin descuidar las actividades propias, como es en el caso de la entrevista que cancelé con la maestra Mónica, expresándome: *"Anita te tengo que dejar, porque mis niños salen de comedor y no tengo quien me ayude a cuidarlos"* (E-1.1:9).

Estas situaciones de carácter asistencial, son las que absorben la rutina de trabajo de la educadora, sobre todo por la responsabilidad que de ésta depende, por ejemplo; se procura a los niños de meses de edad a tres años, al darles de comer, vigilar que coman todo y registrar quién dejó los alimentos, procurar que al salir de comedor ninguno lleve residuos en la boca y mucho menos en la ropa, con la finalidad de evitar un accidente a la hora de acomodar sus camas de plástico para dormirlos en el salón de clases. Al realizar la entrevista a la educadora Candy pude observar el momento en que entrega a un alumno a su mamá:

Fernando ya llegaron por ti ponte los zapatos, tu eres Fer, Irvin todavía no llegan por ti ¡acuéstate!, el pequeño que se levantó se vuelve acostar en su cama pequeña de plástico con muy corta altura color azul y él mismo se tapa con su cobija hasta la cabeza (E.4: 5, 10).

Cada que un alumno se retira del CENDI, la maestra levanta su sábana y almohada y ensambla todas las camas en un rincón para prevenir accidentes. La educadora es responsable de los accidentes ocurridos durante el día, es quien acompaña al niño con la doctora, ya sea por presentar el menor síntoma de dolor o un accidente en la

institución, escuchar el diagnóstico y reportar el incidente, si es necesario a la trabajadora social para que reporte a los padres de familia de inmediato y estos se presenten en la institución, de no ser así, entrega a la titular un reporte donde establece la hora, su observación y el medicamento que se le suministró para que los tutores firmen de enterados, se queden con una copia y la docente guarde y registre en su diario de trabajo el incidente. Un ejemplo de esto sucedió durante la entrevista a la educadora Candy, siendo interrumpida para atender a una madre de familia:

Me comentó que uno de sus niños le dio un cabezazo al hijo de la señora: durante la mañana, por eso le estaba explicando, que solo lleva un chipote, para que no se enoje la señora: ¡le entregué el reporte médico!, ya ves que le ponen pomada y ya no se ve tanto". Para que no se enoje la señora (E-4.1: 5).

Como educadora titular, todo este trámite se realiza, incidente que no es agradable porque tiene que dejar al grupo completo solo para responder ante estos momentos. En ocasiones cuando son recurrentes generan mucha molestia en los padres de familia, quienes acuden a la Dirección de educación inicial a poner la queja y exigen ver el circuito cerrado, porque la mayoría de las ocasiones no confían en la versión que se les proporciona. Al respecto la Asesora técnica Iza, comenta en la entrevista:

¡Claro! Y aparte lidiar con los padres de familia, porque aquí vienen directamente las quejas, siii iiiii vienen a quejarse" [...] ¡Golpes!, que los niños se hayan golpeado, y casi siempre, es porque la educadora no le hizo caso al papá, por irse y no le tomo importancia al momento (E - 7: 18).

El papel principal de la educadora es mostrar responsabilidad y compromiso frente a los padres de familia, quienes se molestan al ver la huella de un incidente en el cuerpo de sus hijos, accidentes que en ocasiones sobre pasan el buen cuidado a ellos mismos. Sin embargo, los problemas llegan a oídos de las autoridades inmediatas como lo son en la Dirección de Educación Inicial, al respecto la asesora técnica comenta en la siguiente entrevista:

Primero escuchamos las dos partes, y se abre una investigación todo muy minucioso tenemos la cámara. (Al tiempo que cruza su pierna y coloca su lapicero en la mejilla) y entonces mi jefa dice ¡primero son los niños! Eso es lo fundamental, lo que a nosotros nos interesa es que estén bien los niños. Escuchas y también escuchas a los papás y somos los mediadores de cierta forma (E-7: 19).

La directora de Educación Inicial le da prioridad al desarrollo integral y bienestar de todos los niños el circuito cerrado es su respaldo en el CENDI, es una herramienta que beneficia o perjudica a la educadora de acuerdo a la situación. La realidad y rutina de ella la desconoce la autoridad, porque sus visitas son ocasionales, realmente no están todas las horas, todos los días de la semana, esa convivencia que genera un desgaste físico, así como emocional, permaneciendo atenta a la observación de un grupo de alumnos.

A todo ello, el CENDI es una institución, cumple una función muy especial: asistencial y formativa con todas las actividades que los niños y niñas viven en el día a día, ya que la mayoría de los alumnos están los primeros seis años de su vida en una escuela completa, donde identifican la rutina asistencial y sobre todo al personal que lo rodea en su salón de clases y en cada área de trabajo. Las situaciones didácticas y asistenciales y los imprevistos, hacen que el tiempo de enseñanza sea mínimo, lo cual tiene el sentido de privilegiándose la disciplina y el cumplimiento de las mismas (valores y hábitos) que va interiorizando la educadora y los niños. Este modelamiento de los sujetos los socializa para el trabajo rutinario y estereotipa sus acciones controlándolas y facilitando la organización escolar.

d). Pesa más lo administrativo

La dinámica escolar se centra en la demanda de las maestras acentuándose sobre múltiples factores de negociación de significados en donde están presentes las historias de las educadoras en la institución y/o con relación a su tarea, conjugadas con su propia trayectoria académica y personal. Otro factor negativo al que se enfrentan es cuando las autoridades inmediatas disponen de su tiempo, es decir, *“un sujeto se constituye en docente en la medida que ocupa ese lugar en el entramado de discursos, normas, rituales etc”* (Anzaldúa, 2004, pág. 184). Dispositivos que en ocasiones rebasan al sujeto como lo menciona un poco angustiada la educadora Norma, en la entrevista:

No, y de pensar que tengo que estar toda la tarde aquí y ¿Qué voy hacer con mis hijos? Voy a ver, si la que me hace el quehacer los puede cuidar, porque aquí te dan la orden ¡tienes que venir!, pero ¿Dónde dejo a mis chaparros?, estoy pensado los dejo encerrados y me vengo rápido (E-5: 6).

Esta situación es mediada por las educadoras al poner en juego multiplicidad de elementos, informaciones y procesos construidos en distintos lugares y participaciones que actualizan y comprometen la tarea que realizan o interpretan como funcionales sus autoridades. También en la escuela encontramos el control del personal para producir una enseñanza eficaz, sino ante una rearticulación de una dinámica de patriarcado y clase en un lugar específico, donde la intensificación, en voz de Apple, "*Representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando*" (Apple, 1989, pág. 148). Es una muestra, como síntoma de algo trivial o complejo, desde el no permitirle a la educadora sentarse por un momento (los salones de CENDI no cuenta con silla, ni escritorio para la educadora, como usualmente los salones de clases lo tienen), o una ausencia total de su tiempo para mantenerse en contacto sólo con su campo de trabajo. En la entrevista a la asesora Técnica comenta: "*En el CENDI no tenemos tiempo de sentarnos, puedes descansar, a lo mejor te sientas, porque llego la maestra de inglés, pero aun así, ya estas preparando el material para la siguiente actividad*" (E-7).

La asesora técnica enfatiza el poco tiempo libre que permiten sentarse a la educadora para descansar un poco, como en cada momento tiene actividades por realizar. Lo más preocupante aquí es el aumento de trabajo que cada día se le asigna, se convirtió en norma con el simple hecho de cumplir con las indicaciones. Dejando de lado, la vida personal del ser humano, y sobre todo de su autonomía. Al respecto Woods y Hulka opinan; "*Las mujeres que deben asumir papeles múltiples están sometidas a un estrés mayor y padecen una cantidad mayor de síntomas*" (Woods y Hulka; 1979: 71). Cuatro de las cinco educadoras entrevistadas son mujeres casadas, con responsabilidades que las esperan en casa, compromisos que aumentan el estrés en la vida de la educadora.

Considero que es necesario poner en tela de juicio las funciones que desempeñan las educadoras ante el aumento de trabajo, y la carga administrativa que las mismas han subjetivado y convertido en norma. De manera más específica Hargreaves enfatiza:

La intensificación no influye en todos los profesores del mismo modo. Es posible que la sientan de forma especialmente aguda los que estén más centrados en el trabajo que sus colegas, bien por sus propios compromisos, bien por las circunstancias de su trabajo (Hargreaves; 2001: pág. 162).

Algunas maestras muestran una dedicación completa en vez de parcial, en cambio otras, pueden sentirla de forma menos patente cumplir con su trabajo y las actividades que demanda la escuela. En la siguiente entrevista la maestra comenta: *“y así como te sientes de salud: ¡Nooo! Al contrario, como ha faltado mucho personal no tienen a quien encargar la actividad del día del papá, no puedo faltar”* (E- 5: 6).

Al momento de la entrevista la maestra se observa con mucho escurrimiento nasal y demacrada, da la impresión de sentir la responsabilidad de su trabajo y la disminución de la fortaleza física, la sensación de la reducción de la capacidad de afrontar las situaciones y desarrollar actividades que aún le falta. El incremento de labores administrativa atestigua los problemas de sobre carga crónica de trabajo que prevé, las presiones, el estrés, la falta de tiempo para relajarse, incluso para hablar con sus compañeras, la salud, concuerda mucho en los aspectos de intensificación que se encuentran presentes en el proceso de los avatares en la dinámica asistencial de las educadoras.

Si la educadora desea adquirir un material didáctico lo solicita por escrito y firmar de recibido a la persona encargada de almacén, lo mismo sucede con algún material de limpieza como; papel higiénico, o algún otro material. La maestra que va a solicitar la tarea a los padres de familia, primero llena un formato, el cual firma la jefa de área pedagógica y en ocasiones la Dra. sí contiene algún material que considere peligroso para los niños, una vez autorizada la petición ella pega el trabajo los días viernes con la finalidad de que compren y cumplan con lo solicitado los días lunes.

Son trámites que la educadora realiza para cumplir su rutina de trabajo. Se diría en el lenguaje de Castoriadis, que *“lo instituido suplanta y reduce la función instituyente de la institución”*, a su vez Kaës lo menciona como:

En una institución asistencial, el objetivo terapéutico de la institución está tendencialmente subordinado a las finalidades de la organización, que se autonomiza en cuanto funcionamiento específico; se instala la burocratización, que hace prevalecer la interacción por sí misma sobre el proceso terapéutico llegando hasta atacarlo (Kaës; 1996: pág. 22).

Estas actividades son esenciales para entender el orden propio de la institución donde pesa más lo administrativo y lo asistencial de cada día, como factores que permean en el bien estar de las educadoras bajo una dinámica de apariencia y demandas de las autoridades educativas mostrando poco interés en el desarrollo de una enseñanza formal e integral.

En el capítulo anterior analicé el contexto de CENDI, emergiendo lo bonito, la norma y el control disfrazado bajo una rutina asistencial, encontrándose las educadoras en el entramado de la RIEB a lo cual ellas conocen los planes y programas de preescolar y dominan el término de competencias por la formación normalista que tienen, sin embargo, enfrentan dificultades al intentar implementarlo.

La mayoría de las maestras muestran el despliegue de estrategias que realizan al trabajar con los campos formativos, competencias y sobre todo los aprendizajes esperados, para poder cumplir con el requisito de la planeación al área de pedagogía siendo su jefa quien está al pendiente que se cumpla con los requisitos que establece el CENDI, así como, lo establecido en los planes y programas vigentes (RIEB), además reconocen las nuevas demandas, como el mejorar la comunicación con los padres de familia, observar y reconocer lo que los alumnos saben.

CAPÍTULO III

"LO NOVEDOSO DE LA RIEB ES LA EVALUACIÓN"

En el capítulo anterior, nos acercamos cualitativamente a un espacio escolar caracterizado por la rutina de trabajo, la norma y el control. En este contexto micro - social las educadoras experimentaron la RIEB de diversas maneras, sujetas a una dinámica y organización singular como lo es el CENDI. Su implementación les ha generado diversos sentimientos, emociones y retos profesionales que se traducen en resistencias, conflictos e incertidumbres sobre su desempeño profesional, en este sentido Hargreaves menciona:

Vivimos en una época a la vez estimulante y terrible. Por todas partes hay crisis, los cambios no se acaban. Estamos viviendo una mayor flexibilidad económica, mayor complejidad tecnológica, mayor diversidad cultural, una incertidumbre moral acrecentada y las crisis de las identidades morales (Hargreaves, 2001: pág. 49).

Las exigencias que demandó la RIEB colocaron a las educadoras en un proceso de cambio permanente. Tales exigencias trastocaron sus prácticas, costumbres, tradiciones y conocimientos construidos sobre su tarea y en algunos casos, las ubicaron al borde de un colapso nervioso. Este capítulo introduce sobre las problemáticas que enfrentan las educadoras en la implementación de la RIEB en el contexto singular del CENDI, en este caso centro mi atención sobre la evaluación de los aprendizajes, al ser uno de los aspectos que mayor preocupación les ha generado en su práctica cotidiana, al advertir una ruptura con el enfoque de evaluación cualitativa que se venía ponderando en el nivel de preescolar.

En el discurso de las educadoras expresan al advertir ya implementar las competencias en su trabajo, por lo que nos les costó trabajo asumir el reto. En el discurso identificó la cuestión problemática enfocada en los aprendizajes esperados, como un parámetro de referencia al cual llegar. Lo anterior les resulta complejo, así mismo se advierte una sobrecarga de trabajo.

3.1 “En preescolar ya veníamos trabajando por competencias”

Con la implementación de la RIEB 2011, las educadoras no encuentran problema alguno en su práctica cotidiana, ya que afirman que desde el P.E.P 2004 experimentaron de diferentes maneras el cambio con el enfoque de competencias. Como mencione en el capítulo anterior las maestras que cursaron la escuela normal, (con el Plan de Estudios 1999) se muestran seguras en la construcción de sus saberes y experiencias en relación a este enfoque. La maestra Sandra expresa lo siguiente:

Yo creo que si ha habido modificaciones, pero no ha sido tan marcado, porque el cambio fue desde el Programa de Educación Preescolar 2004 hay muchas cosas que ahorita ya tienen ocho años manejándose las competencias, los aspectos y ahorita, pues no ha sido tan drástico el cambio (E- 2; 9, 19).

Los cambios que se han generado con la RIEB, a la maestra Sandra no le han causado ningún malestar, al contrario, ella encuentra términos como competencias, aspectos y elementos que viene trabajando desde hace ocho años con sus alumnos. Si bien, la educadora cuenta con un perfil basado en competencias, con una formación en la que comprende el lenguaje de las actividades a realizar de acuerdo a lo que establece el Programa 2011.

Para la educadora Guadalupe el término de competencias es familiar, el cual identificó con el P.E.P. 2004 al mencionar lo siguiente; *¡ya veníamos trabajando por competencias!* con esta seguridad habla de sus demás compañeras a las que les revisa la planeación semanal como jefa de área pedagógica, y compañera de trabajo deja ver que comparten una significación del término y actividades por competencias, el cual no les ha generado problema alguno.

¡Bueno! ya veníamos trabajando con el PEP 2004 ya veníamos hablando por competencias... no hay tanto problema entonces yo siento que ahorita quienes estamos trabajando con este plan, y yo que se los estoy revisando no tuvimos tanto problema. Está, porque este... ya se venía trabajando por competencias. (E-6. Jefa de área pedagógica).

Con respecto a este enfoque algunas educadoras comentan que: *“viene siendo lo mismo”, “ya lo estamos haciendo”* proporcionándole a la jefa de área pedagógica una

sensación de confianza personal y profesional, pero también puede conducir a veces a una complaciente autosuficiencia, que impide ver y autoreflexionar su propia práctica incluso que las educadoras a su cargo sigan avanzando. Así, lo afirma la maestra Virginia *“No porque pues... prácticamente viene siendo lo mismo, campos formativos (lo menciona con voz un poco cansada), competencias no, no me ha costado trabajo”* (E-3; 1; 8).

Para la titular, el Plan de Estudio 2011 viene siendo lo mismo al P.E.P. 2004 en cuanto a los campos formativos, las competencias y lo más importante no le ha costado trabajo los cambios que trae. Con ello se aprecia la seguridad que puede disfrazar la autosuficiencia de sus actividades donde no le ha costado trabajo realizar su planeación y llevarla a la práctica. Sin embargo, la maestra Virginia reconoce lo difícil que fue trabajar por competencias en su salón de clases al momento de implementarse el P.E.P 2004.

El Programa de Educación Preescolar 2004, si me costó mucho trabajo, porque tenías que trabajar otras cosas y los niños, ser más independientes, ser más competentes, que lo que ellos quisieran hacer, incluso yo siento que son programas que no puedes llevar al cien por ciento, porque de una o de otra manera tienes que meter a los niños en orden, tienes que tener control de grupo y no siempre van a trabajar dispersos tienen que trabajar como tú dices, hay veces que de manera grupal o en equipo y aprender de las reglas, ¡si, si! (E-3; 1, 8).

Esta dificultad obedece a la experiencia que le han brindado los años de servicio docente, con la oportunidad que tuvo de trabajar los Programas de preescolar 1981 y el de 1992 con los que identificó las formas de organización y estrategias de aprendizaje en un contexto y tiempo específico. Mismos que ahora le permite hacer los ajustes pertinentes. Los factores que la conflictuaron fueron el control del grupo al tener que propiciar la independencia de sus alumnos, con actividades donde para ella prevalecer el control y el orden con situaciones grupales o en equipo pero sobre todo los niños identifican las reglas del salón de clases.

Con estos cambios de plan y programa la educadora adquiere nuevas estrategias de práctica como aprendices. Son los retos que propicia una reforma educativa, decisiones enfrentar y deja a un lado las prácticas que venía realizando para adaptarse

a nuevos lineamientos y formas de trabajo. Como lo es el caso de la maestra Norma, tuvo la oportunidad de desarrollar sus clases con el Programa de Preescolar de 1992 y con el PEP 2004. Menciona:

El cambio en cuanto al programa se me hizo muy complicado la verdad es, porque no estaba acostumbrada al cambio, ni a las competencias, ni a los campos de desarrollo que son campos formativos y antes no los había y este... era diferente el trabajo hace añisimos que me acordaba que había hecho (E-5; 5).

Para la educadora Norma trabajar con los conceptos que establecía el PEP 2004 se le complicó al decodificar el lenguaje de los contenidos que como; campos formativos, competencias, primero identificar las características de cada término, distinguir cuál es el significado y lo más importante llevarlos a la práctica.

Con los comentarios de las educadoras, Virginia y Norma entiendo cómo la experiencia de haber trabajado con los programas anteriores entra en conflicto con los procesos de cambio que vivieron en los momentos de introducir un nuevo programa de estudios para el nivel de educación preescolar, instantes que sin duda alguna se ven obligadas a elegir entre lo que venían realizando y las modificaciones que median en la práctica. Una práctica que se aprecia compleja donde la educadora a través de sus concepciones epistemológicas se constituye en un agente mediador entre la cultura exterior, el conocimiento escolar y sus alumnos.

El nivel de educación preescolar se reconoce por tener un programa de educación, abierto y flexible¹⁹ a diferencia de los contenidos de primaria o secundaria donde el docente dispone de libertad para establecer el orden, el tema, los objetivos contenidos y estrategias para abordar las competencias, los aprendizajes esperados que vienen expresados en términos muy generales con el fin de adaptarlo a las necesidades de cada grupo e individuales de los alumnos. Sin la carga de control o censura que pueda existir. Desde lo prescrito con el currículum abierto se dispone de cierta flexibilidad,

¹⁹ El Programa de Educación preescolar 2011. Tiene un carácter abierto y flexible se puede adecuar a diversas necesidades y a diferentes contextos con un carácter inclusivo, los niños son personas individuales únicas e irrepetibles con diversas formas de aprender y con un potencial de aprendizaje.

que le permite a la educadora modelar su concreción final, y ajustar así la propuesta a trabajar con dinámica asistencial que caracteriza a CENDI.

Las maestras Sandra, y Guadalupe muestran más seguridad en los contenidos que abordan porque desde su perfil académico se enfrentaron a temas enfocados a las competencias, mismas que consideran ya dominan a la hora de trabajar por lo que se muestran en confianza y seguras.

a). Digamos que estoy educada para la RIEB

En estos procesos de cambio que generan las reformas educativas, las ahora educadoras de CENDI, tuvieron la oportunidad de observar algunas resistencias por parte de las maestras titulares con quienes como alumnas realizaron sus prácticas normalistas. Siendo este un factor negativo, en su época de estudiante se aprecia el desfase y lo complicado que resulta para una maestra con años de servicio las modificaciones que plantea un nuevo plan de estudio.

La maestra Mónica menciona y reconoce la experiencia que tuvo al ser formada bajo el enfoque por competencias dentro de la escuela normal con Licenciatura en Educación Preescolar²⁰, una vivencia que le brinda seguridad y confianza al enfrentarse a lo que establece en su momento el plan de preescolar 2004:

Con lo de las competencias y todo eso, estéee yo siento que en el nivel de educación preescolar inclusive yo te puedo decir en la licenciatura con el plan de estudios que yo salí nos venían educando por competencias, yo tan solo recuerdo que a las prácticas que nos mandaban ya no se trabajaba con el libro chiquito, a mí ya me daban por competencias (E- 1; 8, 16).

Como lo menciona la maestra Mónica quien fue formada en la escuela normal a partir de la licenciatura en 1999, son generaciones que hicieron observaciones y prácticas para trabajar actividades acordes a los conocimientos basados en competencias que

²⁰ En función de ello, este modelo enfatiza; “El reconocimiento” del docente como profesional del aprendizaje, es decir, como actores creativos con una sólida formación teórico práctica que les permite reflexionar, analizar, crear y poner en práctica estrategias para proponer formas agradables de aprender, acordes con las necesidades de sus alumnos y de los recursos de los cuales dispone” (Meirieu, 1992; Díaz Barriga, 2005).

establece el programa. Es un sentimiento que se aprecia también en la educadora Sandra; *“Yo mi formación de maestra educadora digamos que yo estoy formada hacia la reforma, yo a mí no me cuesta tanto entenderlo y aplicarlo, porque mi formación fue así con las competencias”* (E-2).

Las educadoras que cursaron la escuela normal con el enfoque por competencias les han permitido sentirse seguras ante estos cambios ya que no identificaron, ni trabajaron planes de programa anteriores. A diferencia de las maestras Virginia y Norma quienes cuentan con más años de servicio, donde interiorizaron la práctica de los contenidos y adquirieron más experiencia laboral, misma que ahora están en proceso de identificar, autoevaluar y analizar para continuar.

Una reforma educativa trastoca a todas las educadoras, a las de nuevo ingreso quienes dominan los contenidos y que carecen de experiencia laboral, un trayecto profesional que se construye a través de la práctica. La que cuentan con más años de servicio muestran resistencia a lo nuevo que trastoca su confort el sentimiento de dominio y control de lo que se han apropiado. Estos sentimientos de incertidumbre que observaron las entonces alumnas normalistas en su práctica con sus titulares (que la asesora de la normal elegía por tener más años de servicio) son que mostraban un punto de vista diferente ante las dudas que les generaban los nuevos planteamientos del programa por competencias. Así lo recuerda la maestra Sandra: *“Pero yo recuerdo que cuando fue todo el cambio del plan había mucha resistencia de parte de las educadoras! “Eso para que yo ni le entiendo a las competencias! y yo no sé porque ponen eso”* (E- 2; 9, 19).

La maestra Sandra recuerda el momento de caos que las educadoras con años de experiencia vivieron en el año 2004; un cambio que sin duda alguna generó resistencia²¹, misma que vivenciaron en este transitar de la escuela normalista que las preparó para enfrentar su quehacer docente bajo el enfoque de competencias sin

²¹ La resistencia al cambio no es por tanto siempre un problema o un obstáculo a superar. “Cuando las modificaciones son dudosas desde un punto de vista educativo o moral. La resistencia puede ser una virtud profesional” (Maurer, 1996: folio 411).

embargo, en la realidad de la práctica docente observaron el sufrimiento de estas al seguir implementando actividades que corresponden a proyectos, rincones, áreas de trabajo, estrategias que seguían usando en su jornada de trabajo.

La maestra Mónica en sus prácticas que realizó como alumna en un jardín de niños de organización completa tuvo la oportunidad de conversar con las educadoras titulares que cuestionaban la forma de realizar sus planeaciones, propósitos, horarios, recursos, con la intención de aprender y comprender los procesos de cambio al que se enfrentaban sin contar con suficiente capacitación.

Era como una resistencia de las educadoras desde ¿Tu a que vienes?, ¿De dónde sacas tus propósitos?, Y los horarios de las actividades Ya cuando el programa de educación preescolar a un estaba en preliminar (E- 1; 8).

Las entonces alumnas normalistas tuvieron la oportunidad de realizar una experiencia que les permitiera desarrollar estrategias y habilidades para poderse enfrentar en algún momento al ámbito laboral. Y en la realidad las alumnas observaron esta resistencia en la práctica de sus educadoras titulares, quienes padecieron la incertidumbre del cambio en todos los sentidos, emocional, cultural, social y sobre todo dentro del aula. El cambio visto así, *“tiene su lado inevitablemente humano, además de su parte técnica”* (Hargreaves, 2001, pág. 13). Esta dimensión humana en la concepción del cambio educativo tiene una doble naturaleza: intelectual y emocional.

En el cambio intelectual los profesores necesitan poder imaginarse qué sentido tiene cada reforma específica. Cambios que las educadoras deciden si enfrenta o no y cómo en su aula. Desde una perspectiva psicoanalítica, Shave sostiene que *“la gente que se siente atraída por los cambios, a los que incluso cabe considerar como a los adictos a los mismos, suelen estar fundamentalmente insatisfechos con algún aspecto básico de sí mismos”* (Shave, 1979). Es donde aparece y pesa la tradición, la consolidación y la reflexión no tienen cabida dentro de las exigencias de la posmodernidad, así como el sentimiento que sitúa a las maestras en conflicto al llevar acabo las exigencias y demandas del nuevo programa de educación preescolar.

Las educadoras como agentes principales del trabajo pedagógico, dominan de alguna manera los contenidos, por ello es que se muestran seguras y competentes ante estos cambios que se mencionan con un compromiso a la educación, si bien la reforma no les causa ningún inconveniente porque conocen las competencias desde su educación normal, caso contrario a las educadoras que cuentan con más años de servicio persistiendo en su zona de confort y encasillándose en la misma práctica docente.

Por ello me di a la tarea de indagar cuáles son los campos formativos que les gusta trabajar y que bien o mal dominan, todo ello con el propósito de conocer a un más a las educadoras en este proceso de cambios curriculares.

b). Despliegue de estrategias para trabajar los campos formativos y competencias.

La enseñanza²² conlleva una cantidad de trabajo intelectual por parte de las educadoras donde incluyen observaciones y que respaldan las estrategias a utilizar, las competencias y el aspecto a promover en sus alumnos, sin embargo, para la maestra Mónica se le dificulta trabajar con términos que considera complejos los que se refieren a ciencia por ejemplo: densidad:

Conocimiento del medio pero, si es el conocimiento del medio o mundo natural y social, pero siento que como... para ese campo la modalidad que uso son los proyectos, pero igual siento que por ejemplo; ¿Cómo trabajas con términos que tienen que ver con ciencia? siento que a lo mejor a mí me cuesta bajar conceptos estéee que te digo de "densidad", por ejemplo; como les explicó a los niños ¿Qué es la densidad? Siento que ahí, me conflictuó más (E-1; 1).

Entonces son, temas complejos para la educadora, el buscar estrategias para lograr transmitir el aprendizaje a sus alumnos. Desde la perspectiva técnica subraya la importancia de las dificultades del cambio de conocimientos, habilidades y conductas, tanto en la educación como en otras profesiones. El éxito de las reformas, según esta óptica depende del dominio que se adquiera sobre el currículum técnicamente

²² La enseñanza en el nivel de preescolar se ve fácil desde afuera. En realidad, las educadoras llegan a la vida del niño en una etapa decisiva de su desarrollo. Lo que sucede en el salón de clases, sentará las bases para el resto de la vida académica de los alumnos (Estrategias de aprendizaje de preescolar; 2014:11).

complejo o sobre una nueva serie de herramientas docentes. *“Desde esta perspectiva se concibe a los procesos de enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como un técnico, que domina y aplica en forma rigurosa las teorías y técnicas incluyendo la solución de problemas que en dicha enseñanza se le presentan”* (Pérez, 1992, pág. 33). La maestra Virginia reconoce:

Pensamiento matemático: al contar, al hacer seriaciones, al contar all... pero siento que es el que más se me dificulta y el que realizó menos, pero siento que a los niños todos los temas y lo que les enseñe les agrada (E-3.1: 10).

Parece ser que el campo formativo de pensamiento matemático se le dificulta a la maestra como lo es el proceso de conteo, contenido que prefiere realizar menos actividades que involucren procesos que le causan incertidumbre y no le gustan. Cabe mencionar que no todas las educadoras encuentran el mismo problema. En opinión de la educadora Candy:

(...) El de Desarrollo físico y salud ¿Así se llama? (me mira buscando al parecer la respuesta correcta, mientras sigue recargada en el escritorio con su cuerpo inclinado hacia mí), Si así, porque siento que no. ¡sí! es muy indispensable no digo que no, pero ahí ven ellos el cuidado de su cuerpo no en sí, su persona y casi no lo he trabajado (E – 4; 1, 6).

La maestra Candy identifica el campo formativo Desarrollo Físico y Salud que es indispensable, ya sea porque a ella no le gusta ese campo formativo o realmente carece de conocimiento para abordar estos temas de salud con sus alumnos. El desempeñar estas funciones e implementar estrategias nuevas es en sí técnicamente complejo, así como el llegar a dominarlas con experiencia.

Es importante comprender hasta qué punto resulta complicado asimilar los cambios educativos que tiene lugar la RIEB desde una mirada profesional. Lo más importante sería brindar a las educadoras oportunidades para observar ejemplos, experimentar, ser asesorados personalmente practicar y aprender de sus errores y así desarrollar nuevas habilidades y estrategias que se conviertan en una herramienta más de su quehacer diario.

Cuando se enfrentan las educadoras con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente desconocidas; sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al trabajo de investigación educativa que las avala, con la finalidad de fortalecer sus debilidades. De esta manera, el aprendizaje basado en la solución de problemas, el análisis de casos, el enfoque de proyectos y la evaluación, quedan reducidos a una prescripción técnica simplista, carente de historia, de bases teóricas y de la posibilidad de arribar a una apropiación estratégica para su aplicación en el interior del aula.

Estas lagunas en el conocimiento, donde no se propicia una reflexión profunda sobre orígenes, sustentos e implicaciones prácticas y, sobre todo, sin un trabajo que lleve a una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula de la institución en cuestión, se contraponen con la necesidad de apoyar el proceso de profesionalización de la labor docente. Perrenoud plantea *“que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socio-afectivo, meta-cognitivo y axiológico de la labor docente”* (Perrenoud, 2004, pág. 02). De hecho, las diez familias de competencias docentes que este autor ha definido, descansan en la interrelación de tales aspectos. Si no existe una formación comprometida y criterios sólidos relativos a los aspectos antes mencionados, a las educadoras les resultará difícil realizar propuestas educativas articuladas y fundamentadas, para propiciar el desarrollo integral de sus alumnos uno de los principios básicos del Programa de Desarrollo CENDI²³.

En las entrevistas realizadas a las educadoras mencionan la buena disposición que tuvieron para implementar y desarrollar el Programa de Estudio 2011, en donde prevalece la estrategia de enseñanza y aprendizajes significativos, porque la ve

²³ Los CENDI responden como espacios educativos que poseen identidad propia y una vida caracterizada por la misión institucional y la de cada plantel, centrada en la atención integral del desarrollo, la formación y los aprendizajes del alumnado.

congruente con su formación educativa, su filosofía de trabajo y sobre todo porque observan los beneficios de estos cambios que establece en su práctica cotidiana y sobre todo en sus alumnos. La maestra Virginia:

Yo digo que Exploración y Conocimiento del mundo, bueno porque siento que puedes sacar más actividades interesantes para los niños, por ejemplo; ahorita vimos, el planeta, el Estado de Hidalgo, el crecimiento de una planta, en lo personal a mí, a mí me gusta ya ves que se divide en "Cultura y vida social" y mmmm no me acuerdo como se llama el otro a ver es "Mundo natural" y "cultura y vida social (E - 3.1; 10).

La maestra Virginia menciona el campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo, aspecto: mundo natural, cultura y vida social, en el cual ha encontrado en los temas "los planetas", "El Edo de Hgo", "Las plantas", ya que puede obtener y propiciar situaciones interesantes para sus alumnos. Donde prevalece el interés por incorporar el currículum y establecer relación con sus niños que rebasen las actividades tradicionales para convertirse de algún modo a pensar críticamente sobre el mundo que les rodea y que están descubriendo en sus primeras etapas de vida. El aprendizaje, según Serrano, es un proceso activo:

En el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas (Serrano, 1990, pág. 53).

El aprendizaje como actividad, donde los niños aprende espontáneamente y su pensamiento está constituido por un juego (estrategia) de operaciones interconectadas, reales y actuantes y no por una colección de contenidos, de imágenes e ideas; y es la educadora quien, elige, e interpreta y adecua los contenidos, flexibilidad que le permite el programa de estudio 2011, en función de estas operaciones que son la base de las nociones que se propone enseñar.

Los niños aprenden de forma natural basada en el descubrimiento al principio de su vida, es por ello que esos conocimientos perduran, en cambio en la escuela gran parte del discernimiento está tamizado por el docente quien tiene la tarea de motivar al alumno al momento de la instrucción. Cuando él aprende a través de sus propias vivencias, de su actividad y más si las situaciones que se le presentan son

significativas surge el aprendizaje de manera espontánea, sin necesidad de motivación extrínseca. El aprendizaje activo implica interacción con el medio y las personas que lo rodean, puede hacerse en forma individual o en grupo y supone cooperación y/o colaboración. Así como, los factores personales y ambientales que enriquecen y son determinantes en las interacciones de los infantes.

En la entrevista a la maestra Candy menciona la estrategia que utiliza en un solo contenido con la finalidad de trabajar bajo una transversalidad los campos formativos dentro del salón de clases.

Lenguaje y comunicación, porque ¡fíjate!, uno de mis niños me dice es que la tortilla sale de la tortillería, -y le digo al niño- ¿Cómo de la tortillería? ¡No pues cual! y le digo hay un proceso para traer la tortilla a la tortillería, entonces les conté un cuento del jugo de soya "Ades", lo vieron, ¿Desde dónde traen la semilla?.

¿Cómo... es el proceso? las fábricas y todo entonces, les dije la tortilla también viene y ya les explique cómo vienen las semillas, con exploración del mundo lenguaje y comunicación y matemáticas, porque al final contamos cuantas tortillas trae un kilo y cómo se pesan las tortillas al final de cuentas vemos ¿Cuánto cuestan las tortillas? y lo que hacen mucho mis niños pues los pongo a exponer y yo los pongo por ejemplo: alguien me va hablar ¿Para qué sirve el maíz? ¿Qué saben de la tierra? Entos... así lo fueron haciendo con Exploración del Medio, Lenguaje y Matemáticas (E-4.1: 5).

La maestra Candy encuentra el momento adecuado para escuchar los comentarios de los niños y plantear preguntas que propicien la curiosidad y al mismo tiempo la duda por descubrir más, así como material de apoyo (cuento) y abarcar más campos formativos como; pensamiento matemático al contar las tortillas, exploración y conocimiento del mundo, lenguaje y comunicación de sus alumnos para identificar y cuestionar sus saberes previos, enseguida genera cuestiones que los conflictúen y por ende un aprendizaje significativo. En este sentido, cuando los estudiantes conectan lo que aprenden en establecimientos de vínculos positivos con aprendizaje significativos que sean propicios en la vida de los preescolares, con el mundo de su entorno y en algún momento lo ayuden a resolver los conflictos que puede enfrentar en su día a día. Al respecto Hargreaves menciona:

Estos educandos abordaron el trabajo intelectual del cambio educativo no sólo como un proceso técnico a dominar, ni tampoco como una transformación de tipo cultural que hay que comprender,

sino como un cambio político y crítico que aspira a la inclusión de todos, dotándolos de poder, para que la educación pueda cumplir su cometido social (Hargreaves; 2001: 417).

La maestra Virginia y Candy demuestran la seguridad al trabajar los campos formativos de acuerdo al proyecto que planearon con el programa de estudio 2004 y PEP 2011, que les han permitido comprender el significado y concretarlo en la práctica. Al momento de apropiarse de los contenidos de nuevos saberes no pueden llevarse a cabo de forma independiente al estudio de las situaciones de enseñanza que transmiten. No porque esos saberes objetivados ya están ahí los alumnos no han de construirlos y elaborar historia de esos conocimientos, sino que depende esencialmente de las herramientas y de los procesos de mediación empleados para promover esa evolución. Es por ello, que el contexto de la práctica forma parte de los aprendizajes individuales. En cambio, para la maestra Mónica hay contenidos como “densidad” que complican la apropiación del mismo, limitando las herramientas que enriquezcan el contexto y propicien en los alumnos aprendizajes significativos. Al respecto la maestra Sandra:

Yo platico con los niños (junta sus manos y las une) por ejemplo; vimos los dinosaurios y les encanto el tema incluso hicimos una exposición en el filtro, allá abajo, con huellas de dinosaurios, rocas, su dinosaurio que hicieron en barro, algunos niños elaboraron su maqueta, analizamos sus características de los que volaban y los que no comen carne, con la información que trajeron para exponer, incluso Kevin te menciona todos los nombres de los dinosaurios y los identifica, yo siento que como los llevamos al dino-parque y al planetario pues fue más significativo para ellos, además que cuento con el apoyo de los padres de familia, porque les encargo, que hágame el sol, ayúdeme a diseñar tales materiales y si me los traen y yo ya armo la exhibición (E-2: 10).

La maestra es consciente de la importancia de platicar con sus niños, al analizar juntos las características de los dinosaurios, y sus nombres esta situación didáctica la complementó con la visita a “dino-parque” lo que le permitió que la actividad fuera más significativa para sus alumnos. Para Ausubel, el aprendizaje es donde el alumno relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, lo cual involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como, de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje y según Serrano, aprender significativamente “*consiste en la comprensión, elaboración, asimilación e integración a uno mismo de lo que se aprende*” (Serrano, 1990, pág. 59). El

aprendizaje significativo combina aspectos cognoscitivos afectivos y así personaliza el aprendizaje.

De acuerdo a lo que comentan Ausubel y otros:

Todo el aprendizaje en el salón de clases puede ser situado a lo largo de dos dimensiones independientes: la dimensión repetición-aprendizaje significativo y la dimensión recepción-descubrimiento. En el pasado se generó mucha confusión al considerar axiomáticamente a todo el aprendizaje por recepción (es decir, basado en la enseñanza explicativa) como repetición, y a todo el aprendizaje por descubrimiento como significativo (Ausubel y otros 1997: 17).

En esta teoría es posible mirar la importancia de la disposición del alumno a relacionar el nuevo material con su estructura cognoscitiva (saberes previos) en forma no arbitraria (es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto existente en su estructura cognoscitiva, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición) y si además, la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa tendríamos que cualquiera de los dos tipos de aprendizaje mencionados, pueden llegar a ser significativos.

Un factor importante que menciona la educadora Sandra es la comunicación con los padres de familia para trabajar en equipo y obtener mejores resultados dentro y fuera del salón de clases. Las maestras realizan acercamientos interesantes a la posibilidad de promover aprendizajes significativos, relevantes y con sentido. De esta manera, iniciar un proceso que pretende la innovación, sin recuperar su capital cultural y experiencia, impide en buena medida el transcurso de creación o construcción de un nuevo saber. Recordemos al respecto la máxima Ausubeliana: todo nuevo aprendizaje tiene como punto de partida el conocimiento y experiencia previos.

La puesta en práctica del Programa de Educación Básica enfoca la tarea de las educadoras como sujetos sociales y miembros de una comunidad educativa, donde el ejercicio docente no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas, privilegiando la observación, reflexión y autoevaluación en donde

movilizan sus saberes previos y experiencias adquiridas en sus años de servicio para encausar la práctica dentro y fuera del aula.

Para algunas maestras es necesario mover sus conocimientos porque fueron educadas para enfrentar estos cambios ha sido una tarea fácil trabajar y dominar las competencias a favorecer en sus alumnos. Las otras educadoras cuentan con más elementos (el conocimiento y experiencias previas) en la interacción de hacer los ajustes pertinentes para mejorar su práctica. Un proceso intelectual y emocional que enfrentan de una u otra manera toman decisiones en todo momento.

3.2 Las nuevas demandas de la RIEB: ser más reflexivo y la incorporación de nuevas tecnologías.

En esta toma de decisiones constante, el trabajo intelectual que representan los cambios del Programa 2011 constituye una tarea particularmente compleja para los docentes, quienes se enfrentan una innovación educativa que les exige distintos saberes y prácticas, tal y como se muestra en la siguiente entrevista con la maestra Norma:

Pero... si exige un poquito más, de ser más analítico y comprometido con tu profesión y tu quehacer cotidiano, porque llega el momento en que somos repetitivos con uno mismo y tenemos el mismo nivel, el mismo grado, se podría decir, seguimos repitiendo las mismas situaciones, ahora tomamos en cuenta el interés del niño y nos enfocamos más a lo que ya estoy familiarizada en buscar actividades novedosas y significativas para los niños (E- 5.1: 4).

La maestra Norma comenta lo que implica la RIEB, le demanda ser más analítica²⁴ y comprometida, en muchas ocasiones se cae en la repetición al atender al mismo grado del ciclo escolar pasado, repitiendo las mismas situaciones. Ahora se busca tomar en cuenta el interés de los niños para enseñarle actividades novedosas y significativas.

²⁴ Pertenciente o relativo al análisis. Adj: Que procede descomponiendo, o que pasa del todo a las partes

La maestra Guadalupe menciona en su entrevista el trabajo que implica la RIEB y sobre todo tener conocimiento de su fundamento: *“yo siento que es trabajo que implica mucho trabajo y que tiene uno que tener conocimiento de su fundamento”* (E 6). De acuerdo a los comentarios de la educadora es necesario identificar, conocer y comprender lo que establece la RIEB, generando más trabajo intelectual, es decir, *“Esto supuso una gran cantidad de trabajo intelectual, al tener que tomar decisiones respecto a que es lo que se mantiene y que es lo que se modifica”* (Warner; 1988: 18), a su vez, la maestra Norma lo percibe como: *“Más trabajo, yo siento que es más trabajo con los niños, ser más observadora, más analítica... mayor preparación, yo creo más que eso que otra cosa”* (E-5: 1).

La maestra se enfrenta a la presión de estar preparada para afrontar con mayor preparación los cambios que plantea la RIEB. De acuerdo a la práctica que realiza, selecciona juiciosamente las actividades que va a trabajar y tratar de concentrarse en lo prioritario, ser más observadora, analítica y reflexiva.

En cambio, para la maestra Candy sigue siendo lo mismo al descubrir la queja de algunos compañeros ante el exceso de trabajo, a ella no le agrada el conformismo en el que llegaron a caer algunas de no querer esforzarse por una meta común como lo establece la RIEB, como: *“Muchos no están conformes que porque es más trabajo... pero es lo mismo que este ahora en lugar de que sigan como va, yo digo que no es nada, pero no queremos tener más trabajo”* (E- 4: 7).

El compromiso docente de la maestra Candy da sentido a todo lo que el cambio educativo lleva a preparar intelectualmente muy costosa. Comprometerse con su filosofía, comprender su coherencia interna e integrarlo con la propia idea de la función de la enseñanza, aprender las nuevas técnicas, incorporarlas dentro del quehacer cotidiano y comprobar que son válidas y eficaces: todas estas cosas constituyen un trabajo intelectual del cambio educativo. Si la maestra no tiene tiempo de la reflexión, ni de oportunidades para el desarrollo profesional que permitan saber sobre qué hay que analizar, ni colegas con los que discutir y clarificar las ideas, el

desafío conceptual que supone tener es descifrar el lenguaje del montaje de las prescripciones políticas puede resultar abrumador para las educadoras.

Otro aspecto que menciona la maestra Candy; es el tema de la incorporación de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC²⁵), donde se promueve el acceder al conocimiento como una herramienta que facilite la práctica de las educadoras de forma creativa e innovadora dando respuesta a estas exigencias donde la tecnología demanda un avance gigantesco en su evolución.

Ahorita es con más... con más ¿Cómo se dice...? énfasis lo requiere uno más y pues está bien, te digo cambian unas que otras cosas, porque ahorita vienen lo de las Tics y el medio ambiente que tienes que traerlo, pero sí así (cuando menciona la palabra trueno los dedos índice y pulgar de su mano izquierda) y viene lo de las plataformas y todo eso (E- 4; 4).

La maestra Candy hace énfasis en las demandas de las TICS, en las cuales se apoya para desarrollar los temas como el medio ambiente y las plataformas, esta información la responde con un poco de indiferencia y no ahonda más en la pregunta.

La maestra Norma, menciona las experiencias que ha tenido con sus alumnos dentro de segundo año de preescolar, es decir:

La mayoría de mis niños me platican que buscan la información en internet y ¡es increíble! Te dicen que se ponen a jugar tal o cuál juego en la tableta de su mamá, o en la computadora y muchas veces ni siquiera nosotras sabemos de qué están hablando los niños y decimos- ¡mejor vamos a ver "x" tema, cosas las plantas, las diferentes plantas del mundo y los niños - dicen- ¡hay eso no! (E-5: 4).

Dentro del aula los avances posmodernos han alcanzado a sus alumnos, quienes a su corta edad muestran total agrado y habilidad ante el dominio de estas tecnologías (ipad, celular touch) con redes de comunicación de fácil acceso y que requieren la

²⁵ La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el nuevo plan curricular considera uno de los más fundamentales para el desarrollo de la sociedad en el ámbito educativo, pues en él se encuentran las formas de relacionarse, trabajar, de acceder al conocimiento, las mismas que contribuyen a mejorar la calidad educativa, como una herramienta, creativa e innovadora las (TIC) ofrecen numerosas oportunidades para interactuar con textos orales y escritos en inglés. Por lo que se recomiendan que hagan uso frecuente de las mismas.

supervisión de un adulto. En ocasiones, algunas páginas de internet no tienen la garantía de ser información verídica, por lo que las personas que se apoyan en las redes sociales necesitan ser críticos y selectivos en lo que requieren, el teléfono celular se ha convertido en un distractor de la atención de los estudiantes que no quieren trabajar con otros contenidos cómo; “las plantas”.

El uso de las tecnologías comienza a dejar atrás a la educadora, quien desconoce los términos que le comentan sus alumnos dentro del salón de clases. La integración de esta puede generar cambios a corto, mediano y largo plazo en las aulas de manera que beneficien el proceso de aprendizaje de los niños. Estos recursos pueden generar actividades de trabajo atractivas e innovadoras que sin su existencia sería imposible programar. Sin embargo, el uso de las tics por sí solos no puede generar un cambio trascendental en la educación. Es el docente quien debe y puede originar ese cambio en las aulas auxiliado por esas herramientas con la finalidad de enriquecer el tema a trabajar de acuerdo a los intereses de sus estudiantes.

3.3 Lo novedoso de la RIEB son los Aprendizajes Esperados y la Cartilla de Evaluación.

A través de los planes y programas que se han manejado (1982, 1992, 2004), en educación preescolar marcan la pauta de las formas de trabajo y sobre todo en términos generales, las maestras explican que evaluaban a sus alumnos mediante la observación y los registros en el diario de trabajo y en los expedientes de los estudiantes. Los testimonios de algunas titulares son congruentes totalmente con el currículum del P.E.P. 2004 ya que las educadoras evocan y comparan lo que antes hacían y ahora se sienten presionadas por las nuevas exigencias que establece el programa de Educación Básica 2011, ¿Cómo se llevaba a cabo la evaluación en educación preescolar? Al respecto la maestra Sandra menciona lo siguiente:

Por lo menos en mi nivel antes se usaba un documento de logros donde las maestras describían el primer momento y a través de descripciones él niño está intentando integrarse, está aprendiendo a conocer las reglas pedimos apoyo en casa y eso te dice que está trabajando él niño (E- 2:11).

El llamado documento de “logros”, se realizaba en tres momentos: evaluación inicial, al iniciar el ciclo escolar la educadora registra los saberes previos y las habilidades que identifica como fortalezas y debilidades de los alumnos para emitir un diagnóstico y por ende realizar la planeación. En la evaluación intermedia la maestra menciona los avances que observó de acuerdo a lo positivo el cual permitía pedir apoyo a los padres de familia para continuar en casa y reforzar el trabajo de la titular de grupo. La maestra Guadalupe recuerda:

Antes solo evaluábamos los logros, ¿te acuerdas? Un inicio, desarrollo y un cierre, donde solo se mencionaba las cosas buenas que caracterizan al niño, y como que para los padres de familia no era de importancia este papel.

Ahora es más preciso porque la educadora especifica el aspecto que favoreció a cada competencia y campo formativo (E- 6: 4).

Al evaluar los logros en cada uno de los niños, se consideraba los comentarios de forma positiva, con la finalidad de rescatar las habilidades desarrolladas en el alumno, sin embargo, los padres de familia no lo consideraban un documento serio y no les ponían mucho interés a las debilidades de su hijo (a). El principal problema en estas concepciones es que la evaluación no es parte del proceso educativo; pareciera que esta idea de rendir cuentas es ajena a la recopilación de información valiosa, importante para orientar la toma de decisiones en el trabajo docente.

En este proceso de evaluar en tres momentos junto con las prácticas para elaborar un diagnóstico grupal, existe en muchas educadoras la idea de que todos los niños deberían ir logrando lo mismo (en determinado grado de educación preescolar) y el trabajo estar enfocado a su unificación. Algo muy peligroso para los alumnos es que, si al hacer un diagnóstico, se identifica que algún niño o niña salen del patrón esperado, se tiende a catalogar como si tuviera problemas (de conducta, lenguaje, atención, entre los más comunes).

Las concepciones de nivel o avance homogéneo y su relación con la realización de las mismas actividades se contraponen al propósito central de la educación preescolar, de favorecer en los niños el desarrollo de sus competencias los diversos

campos formativos. Si la atención se centra en las competencias y potencialidades de los niños, no se puede hablar también de diagnóstico grupal, perfil del grupo ni avance grupal (parejo, simultáneo, sin especificidades o matices). El perfil de grupo opaca la posibilidad de considerar las diferencias entre los niños, la diversidad de estrategias, por ejemplo, que pueden usar para resolver problemas, los razonamientos que hacen al elaborar explicaciones, la comprensión que van logrando acerca de cómo son y para qué sirven los textos, por mencionar unos ejemplos.

Si bien, las educadoras ya venían trabajando cerca de ocho años bajo el enfoque por competencias, ahora los cambios que establece el Programa 2011 no ha significado mucho para ellas. Mencionan reiteradamente no es novedoso. Sin embargo, la incorporación de la evaluación de los aprendizajes reglamentado en el conjunto de la reforma curricular, con la introducción de los aprendizajes esperados y la definición de estándares curriculares dio un vuelco a la tradición cualitativa.

En el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, la evaluación de los aprendizajes se enuncia como un principio pedagógico, es decir,

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el plan y programa de estudio (Acuerdo 592, 2011: 23).

Este principio pedagógico no se desarrolla en aislado, en la lógica de la reforma curricular es visto como un componente que detona el trabajo colegiado y colaborativo en la definición del proyecto escolar y de la mejora de los procesos educativos²⁶. Se impulsa una gestión escolar distinta que tiene como finalidad

²⁶ La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) requiere, para su efectiva aplicación, que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad. Para ello, la RIEB propone los Estándares de Gestión para la Educación Básica, como normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia y otros actores sociales. Una gestión

propiciar el estudio y la reflexión compartida entre el personal docente de cada escuela, de modo que, con el apoyo y la participación de los directivos, discutan su quehacer educativo, las formas en que llevan a cabo la evaluación, en qué se basan para elaborar los avances de sus alumnos y qué decisiones toman a partir de dicha valoración.

La educación preescolar se considera en la actualidad una práctica social que constituye, juntamente con otros contextos como la familia, una fuente importante de ayuda al desarrollo infantil. Se trata de potenciar una finalidad educativa dirigida al desenvolvimiento global de la persona y a su integración en una determinada cultura, que se logra a través de dos premisas interrelacionadas: una función socializadora orientada a la integración del niño a su entorno social y cultural, y una función individualizadora orientada al máximo desarrollo individual de cada alumno.

En este contexto, el sistema educativo ha ido diseñando e implementando currículos que concretan las intenciones formadoras en términos de competencias clave y saberes básicos imprescindibles de diversa naturaleza para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad actual, con respecto a esto Coll enfatiza “*Las competencias constituyen un planteamiento innovador que permite ayudar a identificar, seleccionar, organizar y categorizar los aprendizajes escolares*” (Coll C. , *Las competencias en la educación escolar*, 2007, pág. 35). Así entendida incluyen una serie de componentes y presentan diversas características: son activadas en un contexto particular, mediante la movilización de conocimientos específicos de índole procedimental, conceptual y actitudinal, al mismo tiempo y de manera interrelacionada. El desarrollo de las competencias requiere la apropiación, asimilación y utilización funcional de contenidos y saberes diversos; e implica atender a la complejidad y exigencias de las situaciones en las que se aplican, para una actuación eficaz y significativa (Barrón, 2003; Perrenoud, 2004; Tobón, 2005; Escamilla, 2008; Zavala y Arnau, 2008).

con bases democráticas en que la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos, con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

Por tanto, desde esta perspectiva, una educación preescolar de calidad será considerada aquella que facilite en los niños la adquisición de competencias clave y saberes fundamentales en un contexto sociocultural determinado. En este marco, la evaluación resulta un instrumento poderoso para constatar dicho propósito. Ello, en la medida en que permite reconocer el curso de concreción de las intenciones educativas en los niveles que configuran la práctica docente (Coll, 1994) – sistema educativo, instituciones, aula –, hacer visibles las competencias adquiridas por los niños, así como, orientar el logro de esas competencias y contenidos esenciales para el desarrollo infantil (Scott-Little y Niemeyer, 2001; Mir et. al. 2005; Sánchez 2005).

Los aprendizajes esperados se leen como saberes que se construyen mediante los procesos de estudio, en los que se enfatizan las etapas de aprendizaje y la movilización de conocimientos, y no el manejo conceptual de temas. A su vez, son los referentes sustanciales para planificar y evaluar las actividades que realiza la educadora (P.E.P. 2011).

A pesar de conocer y dominar los cambios de la reforma educativa las educadoras enfrentan a “los aprendizajes esperados” como algo novedoso. Para la maestra Candy: *“Es lo nuevo de la reforma, lo que yo espero, si coinciden, al trabajar la competencia claramente el programa te dice o ¿Qué vas a evaluar y a observar?”* (E- 3: 1). Si bien, ella considera que los aprendizajes esperados, son la guía que le permite identificar lo que va a desarrollar en sus alumnos, de acuerdo a la competencia que eligió para trabajar en coordinación con la planeación. La evaluación implementada considera la observación como un punto de partida y en base a los resultados (imprevistos), realizar una reflexión de los conocimientos arribados.

Al respecto la maestra Mónica menciona:

Pues, es que eso te apoya para la evaluación ¡no!, es lo que se supone que ellos tienen que lograr, que tienen que saber digo otra cosa que yo hago es basarme en los aprendizajes

esperados para decir, por ejemplo: vienen una competencia que habla acerca de... que los niños identifiquen algunas características del sistema de escritura, y luego vienen allí, si usan algunas letras para expresar sus ideas y luego vienen, yo me baso, así para mi diseño aquí dice que deben de lograr eso (E-1.1: 7).

Los aprendizajes esperados indican lo que se va a lograr y establece lo que los niños tienen que saber. La maestra primero selecciona la competencia a trabajar con los niños y enseguida relaciona los aprendizajes esperados que se buscan desarrollar en todos sus alumnos. Otro punto de vista lo menciona la maestra Guadalupe:

Ahora lo que estamos resaltando son los aprendizajes esperados... los aprendizajes esperados... y allí, antes era tu intervención educativa, bueno yo en mis planeaciones lo ponía como Intervención educativa este... y pues la situación didáctica, la situación educativa y actualmente pues ya (E- 6: 4).

La maestra Guadalupe se enfoca en resaltar los aprendizajes esperados, mismos que ella encuentra relación con el Plan y Programa de Preescolar 2004 en donde era la intervención educativa²⁷. Marcado como doce propósitos a alcanzar de forma gradual en los niños de acuerdo a la competencia seleccionada para trabajar con los alumnos, esta se registraba en la planeación diseñada para favorecer un clima acorde al propósito. Ahora con el programa de Educación Básica la jefa de área pedagógica pone principal atención en las actividades que están planeando las educadoras, pero sobre todo revisa la vinculación de las competencias con los aprendizajes esperados para considerar los términos de la evaluación:

Por ejemplo: cuando realizan una planeación las educadoras, pues te ponen las actividades que vas a trabajar, y yo si he enfatizado con las educadoras de que si pongan las actividades pero... que si pongan los aprendizajes esperados en su planeación para ver qué es lo que pretenden cumplir ¿A Dónde quieren llegar con los niños? y no dejar de lado el aspecto de la evaluación (E- 6: 2).

Ahora como jefa pedagógica, la maestra Guadalupe recibe y revisa la planeación de las educadoras y pone atención en los aspectos que consideran importantes con la

²⁷ P.E.P. 2004 Definidos como propósitos fundamentales. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo, sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica y relacionada.

finalidad de lograr la evaluación y que sea acorde con las competencias y los aprendizajes esperados que decidieron trabajar cada docente.

El énfasis en este elemento innovador en la RIEB nos remite a pensar en la evaluación como inherente a la función pedagógica al centrar la importancia de ésta desde la planeación: Candy: ¡sí! tienen relación y la debe de tener ¿Sino yo que hago? para mi ¡sí! facilita mi trabajo (E- 4.1: 9).

La maestra Candy da por hecho que es correcta la relación que está prescrita entre las competencias y los aprendizajes esperados, demostrando la confianza depositada en el programa de Educación Básica y no la cuestiona la relación, al dar por hecho que son los procesos a seguir con sus alumnos ante la evaluación.

Con el acuerdo 592 los propósitos pedagógicos establecen esta perspectiva, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo lo harán, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son en el contexto en que se desenvuelven. Diseñar situaciones didácticas implica responder a cuestiones como las siguientes: ¿Qué situaciones cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?, ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?, ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?, ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes? Donde debe generar ambientes de aprendizaje.

CAPÍTULO IV.

LA CARTILLA NACIONAL DE EVALUACIÓN: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS, SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS

En este capítulo es posible identificar algunas respuestas y preocupaciones que son comunes entre las educadoras del CENDI, respecto a la Cartilla Básica de Evaluación, documento que se establece por primera vez en 2012, así como, el dominio del enfoque por competencias propuesto en la RIEB al haber experimentado su implementación durante trece años. No obstante, la introducción de nuevos requerimientos administrativos sobre la formalización del logro educativo, les genera ciertos conflictos y rupturas en sus concepciones, al enfrentarse a demandas y controles antes no experimentados.

Como pudimos advertir desde el primer capítulo, la educadora es el agente responsable de la evaluación de los aprendizajes, misma que obedece a prescripciones curriculares y normativas. En lo que es la RIEB, con la introducción de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados y la Cartilla Básica de Evaluación generaron una diversidad de significados que trastocaron una tradición sobre los sentidos construidos en preescolar. En la particularidad del contexto del CENDI tales requerimientos se agudizan por su carácter asistencial analizado en el segundo capítulo.

Recordemos en preescolar la evaluación era totalmente cualitativa y no estaba sujeta a un formato general, bastaba con la redacción en un sentido positivo sobre las habilidades, conocimientos y destrezas alcanzadas por los estudiantes. Con la RIEB, el parámetro de referencia son los aprendizajes esperados y en función a ellos se establece una diversidad de instrumentos para su seguimiento, visto como un proceso de reflexión, autoevaluación y mejora de la práctica. En relación a esto el acuerdo 592 prescribe:

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los Programas de estudios (592, 2012).

Lo anterior sintetiza la dinámica pedagógica de la evaluación de los aprendizajes como una oportunidad de apoyo a los alumnos y así mejorar el quehacer docente. No obstante, esta función no está desligada de situaciones administrativas y sociales, lo que la convierte en una práctica compleja ya que atiende diversas tareas interrelacionadas: pedagógica, social, institucional y administrativa. Gimeno Sacristán:

El profesor no decide su acción, en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir. Esta perspectiva debiera considerarse cuando se enfatiza demasiado la importancia de los profesores en la calidad de la enseñanza (Gimeno, 1998, pág. 198).

Esta situación, no la habían percibido las educadoras en su complejidad, ya que existía flexibilidad en su realización al ponderar la función pedagógica. Es a partir de la obligatoriedad del nivel y de su articulación con los otros niveles educativos que se apega a la normatividad existente. En este contexto, la dinámica institucional y administrativa que cumple la evaluación se convierten en elementos problemáticos al estar sujetas a las adecuaciones o re-significaciones sobre tales disposiciones realizadas por el nivel o dirección correspondiente.

Tal es el caso que nos ocupa en la Dirección de Educación Inicial diseña un instrumento denominado Registro de Observación para Preescolar para apoyar la evaluación de la Cartilla oficial. Su puesta en práctica genera en las educadoras investigadas preocupación, malestar, incertidumbre, angustia y desconcierto. En su opinión la dinámica asistencial del CENDI y los grupos numerosos limitan la observación y seguimiento de las actividades que realizan. La pormenorización de los procesos previstos en el formato, las somete a su cumplimiento donde asumen que “ni de la mitad me he de fijar”.

En relación a la Cartilla Nacional de Evaluación comentan sobre los avatares presentados con los padres de familia quienes también estaban acostumbrados al comentario positivo sobre el avance de sus hijos y donde la literal utilizada tiene diversas interpretaciones, al asociarla a una calificación. Entonces exigen evidencias y explicaciones sobre la decisión tomada. Ante tales situaciones problemáticas con los tutores las hacen adoptar decisiones o negociaciones para no generar mayores conflictos. La subjetividad como un elemento característico de la evaluación se hace presente.

Estos avatares aumentan con las exigencias de las autoridades inmediatas: la jefa del área pedagógica y la directora de la institución quienes revisan y validan los procesos. La primera revisa todos los formatos y, en caso de identificar algún aspecto por mejorar lo devuelve a la educadora. Ésta tiene la obligación de atender las sugerencias. Una vez autorizado los documentos, pasan a firma y sello con la directora ella autoriza capturar y sube la información a plataforma. En ello, se puede ver, el componente administrativo y social es fuerte. Se cuida con sumo cuidado la información que se da a conocer. Dicho proceso es percibido por las maestras como una sobrecarga de trabajo y saturación de actividades.

4.1 La Cartilla Nacional de Evaluación: síntesis de un proceso.

Desde que se inició la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004, registrar información para documentar avances en el proceso de desarrollo de competencias y aprendizajes en los niños representó dificultades a las educadoras, algunos cuestionamientos fueron ¿Cómo identificar las capacidades que ponen en juego los niños durante las actividades?, ¿Qué registrar?, ¿Cómo saber lo que es información relevante? Son interrogantes que se planteaban desde entonces, y que vuelven a surgir en el ciclo escolar 2012-2013 con mayor énfasis, a partir de la implementación de la Cartilla de Evaluación.

La evaluación es un tema que pone en conflicto la práctica de la educadora Candy al indagar los saberes previos de sus alumnos, donde reconoce que es importante

observarlos y escucharlos, e intenta hacerlo. De manera particular ella está de acuerdo con la evaluación, solo se cuestiona al inicio del ciclo escolar ¿Qué les voy a evaluar?, al tener estudiantes preescolares nuevos que en ese momento no respondían a sus preguntas *“Si hay que evaluarlos, pero ¿cómo evaluar? si los niños son nuevos y la maestra nueva y no me decían nada, entonces yo decía qué les voy a enseñar ¿Qué les evaluó?”* (E-4: 11). Como ya lo señalé las protagonistas de este capítulo comentan que se les complica registrar información de lo que ven durante las actividades, y les parece más conveniente hacerlo al finalizar la jornada. Así que escriben “pequeñas notas” en hojas adheribles, papel pegado en la pared o en el pizarrón; luego estas notas las transcriben en los expedientes; a veces amplían las observaciones y utilizan un lenguaje cercano a los aprendizajes esperados planteados en el Programa (como si se formalizaran los registros).

Es con producciones gráficas o fotografías. Algunas estrategias que las educadoras utilizan para documentar el trabajo pedagógico realizado con sus alumnos, se requieren producciones de los niños que incluyan datos como nombre, fecha, comentarios u observaciones sobre lo dicho o hecho y se mencionen los aprendizajes esperados a favorecer al finalizar las situaciones didácticas, es decir, sirven de evidencias como en el desempeño de sus estudiantes. La maestra Sandra lo expresa de la siguiente forma:

Sandra: ¡Siiii! es lo que te digo, es información para toda la vida y como te decía porque el niño va a llevar en su cartilla como carta de presentación de educación básica va a llevar una buena descripción fundamentada con argumento filosófico y de acuerdo al plan (E-2: 4).

Ella refiere reconoce la importancia que tiene la Cartilla Nacional de Evaluación al llevar una descripción con argumento filosófico y de acuerdo al Plan y Programa 2011. Desde que comienza preescolar cada cartilla será un referente para el grado escolar siguiente de manera que a lo largo de los años vaya formando su trayectoria y registro de aprendizaje. De hecho, en la página oficial de la cartilla se menciona que:

La evaluación del aprendizaje se concibe como un proceso que consiste en valorar lo que los alumnos conocen y saben hacer al comenzar un ciclo escolar, periodo de trabajo o una secuencia de actividades con respecto a los propósitos establecidos en el programa educativo (www.controlescolar.sep.gob.mx/work/.../reportes_evaluacion_%202016_2017.pdf).

Esto implica un proceso no acabado en el que se acredita al final cursar el ciclo escolar, sino que es un transcurso recursivo que inicia con el insumo que se ha traducido en el año anterior como base del mismo. En su relato, la maestra Sandra expresa el proceso que sigue la evaluación de los niños al iniciar otro ciclo escolar:

Hacer una evaluación de calidad que de veras te estén dando datos de algo que te va a servir para toda la vida, aparte hay otra cosa, de grado en grado no siempre se toman en cuenta las evaluaciones, porque yo maestra te paso el expediente de mis niños tú lo recibes, pero lo guardas entonces tú te tomaste el tiempo para hacer, para ver y hacer tus notas y a lo mejor la maestra del año siguiente, no lee, no analiza, no plática con los papás o que se yo (E- 2; 13).

Ella reflexiona que, al hacer una evaluación de calidad a cada uno de sus alumnos, elige un parámetro que refleje el paso de aprendizaje por el que está pasando, información que se registrará en toda su educación básica y en su formación profesional. Cada educadora deberá entregar la cartilla de evaluación de sus estudiantes a su sucesora con la finalidad de darle seguimiento a la evaluación, por ello la maestra Sandra cuestiona *“¿Qué va a pasar si la siguiente educadora, no lee, no registra, no platica con los padres de familia?, Que realmente se cumpla con el seguimiento de esa evaluación, el ideal es continuar con la misma responsabilidad que exige y requiere la Cartilla de Educación Básica el cual se constituye en su transporte”* (Perrenoud 2001: 365) afirma; *“es tiempo de identificar el conjunto de las competencias y de los recursos que obran en las prácticas profesionales y de escoger de manera estratégica las que importa comenzar a construir en la formación inicial de practicantes reflexivos”*.

Retomando lo escrito con anterioridad, la educadora Sandra relata *“Siento que ha sido un gran reto, ya que dado el llenado de la cartilla es fundamental contar con la mayor información y datos para poder emitir una valoración”* (E – 2: 12). En este sentido, reflexiona y reconoce el reto que representa el llenado de la Cartilla, por ello se informa, recabar información, con la que puedas argumentar la valoración

que decidió emitir. Con este documento surge un mayor compromiso y responsabilidad para las educadoras, es decir:

La evaluación del aprendizaje forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje y, por muy completa que sea, solo proporciona información parcial acerca de nuestros alumnos. Como base de las decisiones que se puede tomar durante la formación de nuestros estudiantes, representa un proceso crucial. Las evaluaciones que realizamos deben hacerse con "conocimiento de causa". Las evaluaciones fundadas exigen como principio el conocimiento de los conceptos básicos de este campo. Conceptos confusos conducen a evaluaciones ambiguas y estas, la legitimación de procesos de enseñanza aprendizaje distorsionados (Quezada, 1988, pág. 18).

La maestra Mónica está de acuerdo con la evaluación de los niños en edad preescolar y recuerda la zona de Apan, Hidalgo, donde realizó sus primeros años de servicios ya le exigían los expedientes de cada uno, el diario donde se registran las observaciones y evidencias que muestren sus avances. Y así poder evaluar a sus alumnos, ella expresó

Mónica: Mira, la evaluación yo creo que la evaluación de los niños así como viene marcada en el programa yo creo que bien, bien porque implica un esfuerzo de la maestra de quien evalúa, es observar sobre todos los avances que tiene no y sobre todo demostrar todo lo que han avanzado ahora yo te puedo decir desde que yo estaba en Apan en el jardín de niños donde te digo que dure bastante tiempo ya nos pedían los expedientes de los niños y las evidencias en donde atrás había una nota de lo que el niño había hecho o avanzado, también el diario hacen un trabajo y no lo tiene que evaluar la maestra tiene que observar como lo hace y sobre todo lo que tiene que ver demostrar lo que ha avanzado (E-1: 8).

La maestra Mónica reconoce la demanda del plan de estudios 2011 las cuales se van a lograr a través de las evidencias de trabajo en donde se observa lo que el niño realizó, atrás la competencia y el aprendizaje esperado que está retomando, así como el diario de trabajo donde se registra lo observado como un elemento importante para llevarla a cabo. La maestra Norma señala en la entrevista:

Si puedes ver en la pared de ese lado tengo lleno de pos tic pegados, (se observan pequeños de color amarillo) donde hago mis anotaciones en fecha y como lo dijo el niño y ya después irlo relacionando con el campo formativo, estar al pendiente de los comentarios de lo que dijo en qué situación y hace, las relaciones que tiene el niño y en base a lo que favorecí y que puedo observar con esa anotación y si, si es complicadito, si se complica y no es tan fácil, eso y luego lo de las evidencias, también que tenemos que ir haciendo el trabajo ya no es tan libre porque tienes que buscar la manera de tener una evidencia fotográfica o este... o una evidencia que los niños están para podérsela presentar a los papás el registro en las carpetas los trabajos de los chiquitos y ya después se les pone ahí el campo formativo, aprendizaje que se favoreció con cada actividad y agrego un papelito con todos estos datos para que

quede como evidencia de lo que yo voy a calificar en la este... cartilla porque todas esas evidencias son para evaluar la cartilla (E-5: 6).

Entorno a ello la maestra busca estrategias como el pegar pos tic en la pared con los comentarios de sus alumnos, de acuerdo a la situación para relacionarlos con los campos formativos y lo que logró favorecer, juntar evidencias físicas como fotografía y presentárselas a los padres de familia, en su carpeta de los niños en donde le agrega un papel con el aprendizaje logrado.

Las educadoras buscan dentro de estos cambios estrategias que le permitan a través de su experiencia registrar los momentos más relevantes en sus actividades como propósito de los fines, de la gestión del sistema educativo. Son posturas fundamentales dentro de su implicación crítica, porque tiene la capacidad de innovar, de negociar de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia que favorece la construcción de nuevos saberes. Sin embargo, las implicaciones sociales pedagógicas y administrativas donde se dejan ver los problemas que se van presentando como en el apartado A: “ni de la mitad me he de fijar”, haciendo referencia al número de alumnos que se atiende en las salas de CENDI.

4.2 Elementos problemáticos de la Cartilla de Evaluación

El enfoque de evaluación de la RIEB pretende que el profesor observe, diagnostique y realice sus planeaciones basadas en competencias para evaluar y autoevaluar su práctica con la intención de mejorarla cada día. Esto significa en un sentido amplio, significa utilizarla como instrumento que permita establecer, en diferentes momentos del proceso, la calidad con que se van cumpliendo los objetivos y con base en los resultados alcanzados, determinar las correcciones necesarias de introducir para cubrir con los parámetros establecidos.

Con la introducción de la Cartilla Nacional de Evaluación las educadoras consideran que se trastocan estos principios al identificar contradicciones tanto por

el formato establecido como por los espacios estipulados donde las autoridades inmediatas ponderan su llenado en tiempos y formas específicas que son revisadas y validadas. Aunado a lo anterior, existe la presión social de los padres de familia quienes no están acostumbrados a este tipo de valoraciones. En la experiencia de algunas maestras expresan tales contradicciones.

La maestra Sandra comenta los elementos opuestos que identifica en la cartilla de evaluación que limitan su valoración:

Es que es... cartilla de evaluación pero... a mí me parece un tanto contradictoria, porque es el plan de estudios 2011 en la parte de preescolar te pone énfasis en que la evaluación siempre debe ser formativa que tienes que tomarla como un punto de partida y bueno al ser formativa tendría que tener una visión cualitativa donde tú puedas partir de las competencias de los niños (E-2: 10).

La maestra Sandra advierte una contradicción entre los planteamientos de la RIEB con el instrumento de evaluación estipulado para el nivel. En éste observa que no tiene una orientación cualitativa acorde a documentar el desarrollo de las competencias en los niños. Por tanto, se rompe con el enfoque de competencias y con la cualificación de los rasgos advertidos en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los cuestionamientos que realiza la educadora enfatizan la orientación cuantitativa que advierte en la cartilla al reducir en una literal que se asocia a un número. Sin duda, desde su apreciación se reduce sustantivamente la valoración.

Sandra: Que la parte de la evaluación es cualitativa, tu punto de partida, para que sirva de algo de cada semana, de cada día, y con la cartilla de evaluación te enfrentas a la parte cuantitativa ¿Qué te doy A, B o C? Suficiente requiere apoyo y por ejemplo; los rubros en el A dicen B, C este van muy bien de todas formas sigue siendo esa parte cuantitativa ¿Cuánto te doy? Ya no me remito tan así, a tus competencias entonces puede ser que yo lo esté viendo de una forma personal a mí no me parece que en un grado de preescolar se les asigne un puntaje, pero por la parte de la reforma que tienes que entregar un documento que lo acredite pues tienes que tener todo el record de desempeño, desde que empiezas tu educación básica, desde preescolar uno, entonces a mí, a mí no me gusta que les asigne categorías (E-2: 10, 24).

La maestra Sandra no advierte que la cartilla de evaluación constituye el documento que funge como el pasaporte escolar de los alumnos en su tránsito por la educación básica. En voz de Perrenoud:

Estamos seguros de que los profesores capaces de enseñar estos saberes deben no sólo adherir a los valores y a la filosofía subyacentes pero, aún más, disponer de la relación con el saber, la cultura, la pedagogía y la didáctica, sin las cuales este hermoso programa sería letra muerta (Perrenoud, 2001: 359).

Las maestras se enfrentan a las técnicas y métodos de enseñanza, que trastocan la parte cualitativa que prevaleció durante los programas anteriores al Plan 2011 antes mencionados en capítulo I. Ahora no está de acuerdo con la parte cuantitativa que establece la cartilla, así como, en que se utilicen puntajes²⁸ o que se les asigne categorías²⁹ en preescolar. Los parámetros establecidos rompen con la perspectiva de cualificar de manera individual los logros alcanzados.

En esta continuidad, la maestra Mónica encuentra contradicciones y rupturas con la tradición que ha imperado en preescolar quienes no están acostumbrados a tales valoraciones centradas en una literal:

A de que el “A” es diez y el ocho! y ¿Por qué le puso C a mi hijo?, No señora la “C” quiere decir esto no lo vea así, (cambia el tono de voz para indicar que da respuesta al padre) es como un punto de partida se le puso “C” en el campo de desarrollo físico, porque estamos intentando, que salte con los dos pies que repté, que gatee, que recorte, pero es un punto de partida ¡si pero es el más bajo que sus compañeros!, si es el más bajo en ese sentido en esa tabla, pero eso no quiere decir que sea malo o que sea bueno, pero esa parte de ponderar un valor al desarrollo del niño cuando no debiera ser así, sino que digas bueno vamos a intentar que los papás vean eso no que vean la “C” entonces, a mí eso es lo que me parece contradictorio (E- 1: 11).

Al ponderar un valor (A, B, o C) enseguida los padres de familia relacionan la letra con los números, lo que se toma como un punto de partida para evaluar, la comparación con los demás niños del grupo y decidir una letra que dé cuenta del desarrollo en que se encuentra cada uno: lo complicado resulta cuando ubica al alumno en el lugar más bajo de la tabla ocasionando malestar en esta determinación. Una decisión que trastocan los padres de familia al cuestionar lo que en prácticas anteriores no se le discutía a la educadora, quien ahora se ve forzada a demostrar el proceso de aprendizaje a través de evidencias que permitan

²⁸ Puntaje se emplea en varios países latinoamericanos para mencionar los puntos que un deportista o un equipo han sumado en el marco de una competencia. Los puntos, en este sentido, reflejan las anotaciones o logros.

²⁹ En lenguaje coloquial, se entiende por categorías el grado de jerarquía dentro de un orden que puede ser social, o un lugar que ocupa determinada persona.

dar la continuidad (resultados) a cada estudiante, a los tutores y a sus autoridades inmediatas.

En las entrevistas las educadoras muestran su preocupación por sintetizar en un valor la pormenorización de las competencias adquiridas en cada campo formativo. En un intento por optimizar los tiempos, reducir la escritura de las observaciones antes realizadas en un cuaderno y facilitar el proceso se sustituye con literales. En su opinión, se registra si se consiguió o no adquirir tal conducta marcada, pero estas simbologías omiten cómo lo logro el niño, qué proceso siguió, qué le resulto más difícil, de qué medios se valió, etc. opinan que se ha omitido la utilidad de una evaluación cualitativa.

Es cierto que la expresión cuantitativa de la evaluación es un medio práctico para describir un determinado perfil o los aprendizajes de los alumnos de una manera general. Pero es necesario hacer una crítica de ésta, no con el afán de minimizarla, pero sí de reconocer que en opinión de las educadoras le hace falta cualificación del proceso.

Esta situación, ayuda a entender que la maestra Norma encuentra un conflicto con las valoraciones cuantitativas, al reconocer que en la Cartilla de Evaluación escribe un nivel de desempeño y deja de lado la parte emocional (cualitativa) que está afectando el buen cumplimiento de su alumno.

Norma: ¡Sí y se queda para toda la vida...!. Otra situación es que en este mes nació su hermanito y el niño está muy enojado con el mundo, porque nació el hermanito y le quitaron el lugar del niño pequeño y demás, son situaciones que no se ven reflejadas en la cartilla (5 – 2, 7).

La cartilla prevé prioritariamente la descripción de los niveles de desempeño y no aspectos emocionales y particulares. En relación de un parámetro señalado y de su logro o no, se clasifica a los alumnos. En contraste, la anotación de valoraciones cualitativas permite hacer un informe del proceso ya que se pueden describir con amplitud las situaciones particulares lo que da continuidad y adecuaciones de

manera individual y no a las reglas prescritas o en función a los otros. La educadora reflexiona lo pesado que le resulta llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la rutina asistencial del CENDI. Le implica recopilar toda la información, estar pendiente de la asistencia, el registro en el diario de la maestra las actividades y momentos relevantes desarrollados en el día, entre otros:

Es pesada... la práctica de evaluar es complicada y tenemos que recabar información, faltó un día, faltaron otros tantos, si es muy pesado implica, observar a todos y cada uno de los niños, registrar en el diario, sus actividades, ¿Cómo las realizó? Y hacer anotaciones, es un trabajo asistencial con una rutina de trabajo muy pesada, para nosotros es muy pesado emitir una letra y en el poco tiempo ya está en otro nivel o al revés (E.5: 1, 9).

En lo anterior, la profesora Norma reflexiona lo complicada que es la evaluación en un contexto como lo es CENDI: al tener que observar a todos y cada uno de sus alumnos, registrar el diario³⁰ con información de las actividades y la descripción de cómo la realizaron. Además de sentir que el tiempo no rinde porque al emitir una valoración ya está en puerta el siguiente periodo de evaluación. En la cual, tiene la finalidad de identificar lo visto previamente y el valor plasmado en el estudiante para ubicar en qué grado de desempeño se encuentra y así determinar y evaluar en la siguiente etapa, el avance o retroceso de acuerdo a los niveles de desempeño trabajados por la educadora. Factor que genera una presión en la maestra Norma.

En opinión de la maestra Guadalupe como jefa de área pedagógica al evaluar la dificultad que encuentra es asignar la calificación (número) y designar un nivel de desempeño A-10, B-9/8, C-7 y D-5 en el caso de ser "C" la educadora debe estar más cerca del alumno y los padres de familia son la clave para superar esta etapa, mientras que la letra B significa que el niño está en proceso, así como el acompañamiento del titular y de los tutores. En la particularidad el caso de la letra "A" se le asigna cuando ha logrado los aprendizajes previstos en un tiempo determinado por la educadora. Sobre lo anterior menciona lo siguiente:

³⁰ El diario de trabajo, es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo.

Es muy difícil que separes el número de eso, para los papás ha sido como un trabajo de sensibilización para los papás. Como la formación es cuantitativa y formativa en este nivel este... este formato de evaluación tiene sus contras nooo, porque muchas veces antes vaciabas lo mismo para esté niños y lo mismo para este otro y con este no se puede y si más, porque tenemos que sustentarlo con el registro de observación, anécdotas y que tú sabes que si le vas a poner una "C" aaa, es niño joye! si es ese niño, o que le voy a poner al niño, si me agrada la forma de evaluación siempre y cuando este bien sustentada (E- 6: 11).

El análisis tendría que recuperar que la CNE sintetiza el proceso de evaluación desarrollado.

Si bien, la maestra está de acuerdo con la evaluación cuantitativa y formativa, solo propone seguir sensibilizando a los padres de familia para que comprendan el proceso de establecer una letra y no un número. Ella considera que el llenar el diario de la educadora, recopilar anécdotas, el observar constantemente y registrar la observación son requisitos que le van a ayudarte a calificarla con seguridad y sobre todo puede sustentar la evaluación que le designó al alumno, misma que tendría que estar respaldada por un seguimiento. De igual forma la maestra Norma menciona lo complicado que es poder evaluar a sus alumnos bajo dos tipos de estándar, con letra y número ya que coincide en la práctica que ambas se entrecruzan en algún momento:

Es muy complicado la verdad, porque es muy difícil asignarle al niño una calificación... o sea englobar todo, aja que si el niño está en A, B, C o D es complicado, porque muchas veces hay chiquitos que dicen bueno en algún momento está en "A" pero para el mes siguiente ya bajo a "B" entonces... lo importante del programa es lograr aprendizajes que el niño pueda sostener y pueda llevar de por vida son experiencias que se va a llevar para la vida, son competencias para la vida, entonces si es un poquito complicado al menos a mí se me ha hecho complicado, porque no estamos acostumbradas a darle al niño una calificación determinada (E-5).

En sí, reconoce que la letra no ayuda a identificar el proceso; es asignarle una calificación³¹ a los niños sobre todo identificar cada mes en qué nivel se encuentran ¡si bajo a B!, y antes estuvo en el "A". Estas cuestiones se originan y se complejizan por los recuerdos que tiene de la evaluación que realizaba con el plan de estudios anterior a este. La maestra Norma utiliza el término de calificación el

³¹ El término de calificación está referido exclusivamente a la vibración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar por tanto es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto- no apto) o cuantitativo (10, 9, 8) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el agrado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno.

cual se refiere a la nota como un seguimiento, sin minimizarla ni desvincularla de éste.

En cambio, para la maestra Virginia el llenado de la cartilla de evaluación no le ha resultado difícil ya que ella lo realiza con la siguiente estrategia:

Virginia: ¡No! es que sea difícil el llenado, tu pones, yo evaluó mi primer momento, yo ya se quien hace las cosas y como las hace, ya los observé y pongo la letra que les corresponde. De hecho yo ya evalué mi tercer momento me senté y dije voy a evaluar a Mateo y digo; ha es que Mateo es así, así y así (levanta su mirada al techo del salón de clases al parecer está recordando cómo es Mateo, mientras tiene su mano sobre la evaluación) y yo de allí parto mi evaluación, porque Mateo, no es lo mismo que el gemelo y el gemelo no es lo mismo que Ángel los tres son totalmente diferentes, si te voy a decir que mi primer momento dije a ver apenas los estoy conociendo ¿Quién es capaz de esto?, ¿Quién es capaz del otro? Y te puedo decir, ¿Quién es cada quién? (E-3.1: 12).

En este sentido, la maestra Virginia comenta los procesos que lleva a cabo para evaluar a un alumno, en donde remonta en sus recuerdos para evocar lo observado en las actividades que realizó dentro del salón de clases, donde toma como ejemplo: a un estudiante, como punto de partida y es así como va determinando quién es capaz y quién no ha logrado el aprendizaje esperado, Ferry:

El modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa y que consiste en un trabajo de desestructuración del conocimiento de la realidad (Ferry, 1990, pág. 25).

A partir de sus saberes que adquirió la maestra ella toma conciencia de sus fallos y deseos, adaptando su contexto y sus posibilidades, como buscar las mejores alternativas de estar en forma ante las demandas que les solicita su jefa de área pedagógica.

Saber analizar, es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se van a realizar en tal o cual momento. Es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. Ante los cambios las maestras toman decisiones en torno a la manera de aprehender su estructura o funciones ante situaciones, instituciones, prácticas,

discursos, comportamientos tecnologías, programas etc. Dando con ello una producción de sentido y apertura para actuar.

a). “Ni de la mitad me he de fijar”.

En el nivel de educación preescolar uno de los recursos más importantes para llevar a cabo la evaluación corresponde a la observación de los procesos, las herramientas a utilizar y sobre todo cuáles serán los resultados, siendo la educadora responsable del mismo.

En la entrevista, la maestra Mónica dice: “*no es nada fácil observar a mis alumnos*”, en ocasiones se apoya de sus dos compañeras asistentes, lo más difícil es evaluar a treinta y siete alumnos, ella realiza este proceso a grandes rasgos ya que es sincera y ni de la mitad de ellos se da cuenta.

Pues es que, observar a todos los niños no es nada fácil ya que están mis dos asistentes y son a quienes les encargo que observen y lo que quiero que observen y ya yo les pregunté ¿Qué es lo que observan?, porque no es tan fácil y luego darte cuenta que hay que ir evaluando a conciencia, pues no es fácil y luego un grupo de treinta y siete niños, no pues no, porque a grandes rasgos ni de la mitad me he de fijar (E- 1.1: 8).

En el fragmento anterior podemos advertir la complejidad que resulta dar cuenta de los procesos de aprendizajes, por ello la maestra se apoya en su personal de asistencia para que observen lo que ella les indica, una observación que carece de la mirada crítica y de los estudios y experiencia de la educadora que realizó la planeación. La observación desde el punto de vista de varios autores es un principio, un proceso continuo, objetivo, flexible, individual y relativo que sirve para la adquisición o recolección de información datos y/o características en relación con objetos, personas circunstancias o actividades específicas.

En este sentido, Malagón y Montes Conceptualizan la observación como: “*establecer relaciones entre aspectos graduados de un mismo objeto: es comprobar sucesiones, relaciones espaciales y temporales, es hacer comparaciones, notar diferencias y semejanzas en bloque o detalle: es en*

definitiva, establecer un puente entre el mundo y el pensamiento” (Montes, 2005). Conceptualizar la observación de la siguiente manera “es uno de los procedimientos más eficaces para valorar resultados y especialmente en los niños en la medida que sea posible observar lo que ellos hacen se tendrá más información precisa acerca de sus fortalezas, intereses, estrategias de aprendizaje, tipos de inteligencias” (Malagón y Montes; 58).

La observación como técnica para obtener datos, consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la consecución de una serie de datos generalmente inalcanzable por otros métodos (Casanova, 1998, pág. 143).

La observación es una habilidad que debe desarrollar la educadora, es un proceso continuo, objetivo, flexible, individual y relativo que sirve para la adquisición o recolección de información, datos y/o características en relación con objetos, personas, circunstancias o actividades específicas. Si bien, la observación permite y facilita el proceso de evaluación en el caso del CENDI resulta complicado analizar a todos sus alumnos. La cartilla de evaluación representa para la maestra Sandra; “responsabilidad” es leer treinta y cinco cartillas de evaluación.

En la parte de atrás de la cartilla hay un espacio para notas donde tú maestra puedes especificar los apoyos requeridos con las situaciones que posibilitan o dificultan ese aprendizaje entonces al ser un documento donde se transfiere por doce años pues la idea es que esas notas sirvan para algo, habrá quien lea y quien no, pero como te repito con grupos de treinta y cinco niños habrá quien le ponga atención y habrá quien no (E- 2: 13, 30).

La cartilla de evaluación es un documento que representa los doce años de Educación Básica, si bien en el recuadro de atrás la educadora puede escribir algún comentario o recomendación la cual debe de tener el aprendizaje que se facilita o complica dicho proceso, con la finalidad de centrar la mirada del siguiente maestro en esa área de oportunidad para el alumno.

A su vez la maestra Sandra opina:

Siiii y todo esto te remite a tu trabajo diario de observación y la observación es diario no dices hoy voy a subir a observar porque voy a evaluar pues no, es un proceso donde

todos los días tienes que estar al pendiente, de a lo que a tus alumnos les hace falta y pues tu diario como herramienta de trabajo, si no existe, si no se puede elaborar para que te remonten a las evidencias, pero te digo que te remonten treinta y cinco alumnos es muy difícil (E-2: 13).

Es decir, la importancia que tiene el diario de observación³², como un hábito que se realiza diario registra la información relevante de las competencias y actividades que trabajó con los alumnos. El diario es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. No se trata de reconstruir paso a paso todas las actividades realizadas, sino de registrar aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella ya que permite recordar con exactitud lo observado.

El diario deja de tener importancia si no se realiza el registro adecuado Malinowski menciona *“la preocupación por llevar el diario se manifiesta” frecuentemente sea a través de los esfuerzos del “diario” retrospectivo destinado a llenar las lagunas de varios días o semanas; sea a través de promesas, remordimientos, amonestaciones; sea por el registro de una interpretación”* (Loureau, 1989, pág. 17).

Es entonces cuando el diario de trabajo y las evidencias pierden su valor generando un sentimiento de remordimiento, la maestra Norma muestra sinceridad al reconocer que no tiene evidencias valiosas para poder evaluar a sus alumnos en el expediente de cada uno de ellos: *“Ahora para evaluar, el mundo se me vino abajo. Caí en cuenta de que no se tenía evidencias valiosas que se necesitaban,*

³² Actividad planteada, organización y desarrollo de la actividad; sucesos sorprendentes o preocupantes. Reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje: ¿se interesaron?, ¿se involucraron todos?, ¿qué les gustó o no?, ¿cómo se sintieron en la actividad?, ¿les fue difícil o sencillo realizarla?.

Una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación: ¿Cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir?, ¿qué necesito modificar? Ocasionalmente, otros hechos o circunstancias escolares que hayan afectado el desarrollo de la jornada o generado experiencias donde los niños tuvieran que interrumpir una actividad, actuar con rapidez, informar acerca de un suceso etc. (<https://evidenciasanalilia.jimdo.com/tercer-semester/iniciación-al-trabajo.../evidencias/>).

solo eran hojas y hojas" (E-2). Tal parece que la educadora registró evidencias que resultaban llamativas o bonitas, donde se cuidaban mucho la estética de acuerdo al parámetro establecido por ellas, no así el logro del alumno. Lo complicado en este proceso de evaluación sigue siendo el gran número de alumnos, así como otros factores que menciona:

Sandra: es muy difícil en la parte de aplicación, es muy difícil, porque cuando te explican a ti, dices a pues es una cartilla donde tu explicas para qué, cómo se llena y cómo sirve y todo, eso en la parte de la elaboración te das cuenta que tienes que hacer treinta y cinco cartillas donde sólo tienes una semana, porque hay una fecha y tú como maestro dices ¡bueno! tengo treinta y cinco alumnos... voy hacer siete diarias para que me dé tiempo de cumplir y entonces en la elaboración te das cuenta que no porque no se pueda, sino porque, no debes rellenar la bolita del "C", porque hay más atrás que no has observado que quiere decir la bolita, que una evaluación bien echa requiere de conocimiento, por parte del maestro que con grupos de treinta y cinco, ni tienes el tiempo, ni la paciencia (E. 2: 12, 28).

El factor principal para la maestra Sandra es la gran distancia entre lo que le explicaron y la aplicación del llenado de la cartilla, al momento de realizar el periodo de evaluación es muy corto una semana, si se enfocara a un grupo pequeño por un día, no le resulta ya que no puede decidir por una literal hasta haber observado a todos sus alumnos proceso que le lleva tiempo que no tiene, ni paciencia.

En las entrevistas las educadoras dicen que piden a sus alumnos hacer dos dibujos; el primero, al iniciar la situación didáctica, con la intención de documentar los *"conocimientos previos" de los niños; y el otro al finalizar la situación didáctica con la intención de comprobar qué aprendieron. Desde esta perspectiva, para los docentes es motivo de preocupación el hecho de no tener "suficientes trabajos para evaluar a los niños"* (E-6). Cabe mencionar que los dibujos no pueden dar elementos para valorar los avances de los niños porque no se evidencia que pongan en juego competencias. Pareciera que este tipo de actividad está apegada a la tradicional organización de la jornada, en la que hacer una actividad gráfica es muy importante y evidencia que los niños hicieron algo en la escuela.

Una reflexión al respecto es; si un dibujo hecho por los niños hace visibles los conocimientos que tienen acerca de aquello que es objeto del dibujo; se ha

observado la tendencia a preguntar a los niños qué saben de...; por ejemplo, qué saben de las zanahorias, qué saben de los perros, qué saben de las recetas, etcétera. Pedir a los niños que hagan un dibujo de lo que saben, los coloca en una posición complicada. Siguiendo con uno de los casos mencionados arriba, es muy probable que, las preguntas expresen qué saben de las zanahorias, los niños dibujen una zanahoria, es decir, es muy probable que dibujen el objeto sobre el que se les pregunta qué saben. Los conocimientos previamente construidos no (siempre) se pueden dibujar; se puede provocar su uso en diversas situaciones, no precisamente en actividades gráficas a partir de preguntas como las ejemplificadas anteriormente.

En el expediente personal de los niños, la maestra recopila producciones con un criterio de selección que acentúa su relevancia en tanto que muestran algún avance en la competencia trabajada. Al respecto, la maestra Mónica comenta lo siguiente:

Por parte del departamento mandaron su pilón... para completar, donde te piden una anécdota, por niño diario con una nota, por ejemplo; a mí me falta donde ya tengo las observaciones, pero tengo que hacer una sábana donde indica lo que hacen los niños y una observación de lo que dicen los niños, creo que se debe vivencias lo ven los niños ya paso de una cosa a otra pero... ¡Imagínate de treinta y siete niños! (E-1: 11).

El recopilar una anécdota, por cada niño, todos los días complica la jornada de trabajo de la educadora aún más quien debe realizar treinta y siete observaciones. Es una habilidad, proceso que van desarrollando las educadoras, es la herramienta más amplia que se puede utilizar en el aula de clase, ya que no limita simplemente al observador, es consciente de lo observado y se le facilita la redacción de aquello que desea lograr en sus alumnos.

b). “Los padres de familia te piden cuentas”.

Diariamente es posible observar a los padres, madres o adultos que acompañan a los pequeños, al entrar, salir, cuando hay un evento cultural, honores a la bandera, desfiles, muy expectantes y fascinados son testigos y aprendices de cómo los pequeños se desarrollan en ese mundo de la dinámica escolar que día con día se

realiza en el preescolar. A pesar de que los padres de familia están presentes en estos eventos, la Cartilla Nacional de Evaluación les representa dudas y conflictos así lo explica la maestra Virginia.

Anteriormente aquí trabajamos con lo de logros para reportar la evaluación y actualmente con la cartilla de evaluación, muchas veces los papás están acostumbrados al, si te pongo "A" es diez y si te pongo "D, o C" ya es seis, entonces cuando se les explicó que el cambio de la cartilla de evaluación, pues si algunos esté... no lo entienden. Los padres de familia que conocen de esto me cuestionan mucho y hasta se molestan (E-3: 9, 20).

La maestra Virginia recuerda la forma tradicional en que antes realizaba la evaluación y los padres de familia no mostraban molestia alguna, la maestra interpreta que cuando establece el literal "A" los padres de familia son felices, el detalle surge cuando designan un literal menor (C o D), surge la molestia y cuestionan a la educadora por colocar a su hijo en una escala tan baja.

Las educadoras Virginia y Candy, viven los conflictos de la evaluación en la práctica y se enfrentan a las demandas de los padres de familia al exigir que la maestra demuestre como se realizó la evaluación evidencias. Virginia: *"Quieren que se los demuestres porque según ellos en casa lo hacen bien, pero aquí no es lo mismo, aquí apenas me están agarrando confianza y vamos poco a poco, son varios niños, no nada más el suyo"* (E-3: 9, 21).

Los padres de familia entran en conflicto. ante la observación que ellos realizan en casa, en donde su hijo si hace las actividades, como cantar, contar o bailar, sin embargo, los alumnos de preescolar pueden mostrar una actitud y conducta diferente en el salón de clases donde empieza a tomar confianza con las educadoras, asistentes y sus compañeros. Los padres de familia desconocen las características de la cartilla de evaluación, desconocen la cantidad de alumnos que el CENDI atiende en su rutina de trabajo. Lo más importante por primera vez trastocan la libertad de la educadora al sentirse cuestionada por la valoración que emitió. En el caso de la maestra Mónica menciona:

El problema lo tuve con una de las mamás, que porque estamos evaluando con primarias, y ella pensaba que al poner una "C" es ponerle un seis, pero no la letra no tiene nada que ver, para mi eran las destrezas del niños o sea yo no podía ponerlo en una "A" cuando el niño no

podía brincar de un aro a otro, o no pueden saltar con un aro. Tú dices ¿cuánto te doy? ¡Porque la mamá viene a reclamar! (E-1.1: 12).

Una dificultad importante es la relación de la educadora con los padres de familia en términos de que se puede generar conflicto con ellos al no tener argumentos para explicar “por qué ubican a sus hijos en un determinado nivel de desempeño”. Se presentaron casos en los que claramente se expuso que es mejor - colocar a los alumnos en un nivel alto “para evitar problemas o roces” con los padres de familia. La maestra Virginia:

Este bueno, hay algunos que ni enterados y los que son docentes pues reclaman la evaluación muchos de ellos tienen niveles más altos de primaria o secundaria y piensan que la letra que pones a los niños es para perjudicarlos cuando ellos no aprenden a ubicar Educación Inicial piensan que porque pones una “C” ya es reprobado (E-3: 8, 18).

La maestra Virginia comenta que hay padres de familia que no se enteran de la forma de evaluación de sus hijos, en cambio, algunos de ellos son docentes en el nivel de primaria o secundaria y desconocen el valor de la “C” en el nivel de educación inicial. *“parece, pues, probable que en ciertas posiciones socio-culturales de los padres de familia causen (en virtud de su actitud negativa respecto de la docente) malestares y ansiedades que determinan un círculo vicioso de tensiones, desconfianza y conflictos”* (Abraham, 1986, pág. 14).

El autor menciona la parte negativa que proporcionan las relaciones sociales ante el contexto de CENDI, donde los padres de familia en su mayoría son trabajadores en la Secretaría de Educación Pública, posición social que les brinda confianza para exigir al docente, así como, desconfianza y conflictos si no obtienen la respuesta que desean. La maestra Candy menciona un ejemplo al respecto:

Candy: Como papás no lo entienden te dicen mi niña ya suma se sabe los números se los dice todos maestra, ¡sí! viene y te dice un cuento sí, pero no sabe relacionar la cantidad con el número si me dice un cuento pero no hay relación, me dice el número del uno al cien pero eso no significa que los niños sepan ¡Sí! saben de memoria, los papás solo -dicen- ¡tú sabes!, tu enséñales (E-4: 10).

Para la maestra Candy los padres de familia conocen los aspectos que sus hijos aparentemente dominan por memorización, solo que carecen de contenido, en el

caso de las matemáticas debe haber una comprensión entre número y la cantidad. Los padres de familia esperan un buen resultado al tratarse de su hijo (a) y por ende exigen resultados que puedan estimular el buen desarrollo de sus hijos, resultado que debe dar seguimiento a la primaria y secundaria. Sin duda alguna mejoraría ante un grupo reducido en el salón de clases, la relación alumno - educadora, el alumno tendría más opción de participar y la educadora de conocer aún más sus aprendizajes, la revisión de tareas sería más constante para la educadora, es hacer un trabajo más cuidadoso, sistemático y ordenado para valorar los avances de los alumnos.

c). “El control desde el área pedagógica”.

Ante este tema que anda en boga RIEB las educadoras tratan de comprender el tema “evaluación”, ¿Qué hacer?, ¿Cómo recopilar información sobre sus alumnos?, consultan, y se enfrentan a cambios que como lo mencione en el capítulo 3 creen estar preparadas, contenidos a dominar, sin causarles ningún malestar. Los conflictos surgen al momento de la práctica, en el llenado de cada documento, el cual debe de ser revisado por la jefa de área pedagógica y firmados por la directora. Un factor que genera sentimientos encontrados al ser por primera vez trastocada la libertad de decisión de la educadora. Al respecto explica en su entrevista la educadora:

Cómo están los niños y cómo van los niños, aun principio yo era maestra nueva, con alumnos nuevos que también tenían asistentes nuevas, entonces los niños no hablaban, entonces el primer trimestre yo le puse “C” a todas y ahí fue donde los padres de familia se me vinieron encima, ¡es que mi niño si habla bien!, ¡es que mi niño si cuenta bien!, ¡es que mi niña esto!, pues si papás pero entiéndanme a mí de aquí, a Agosto, septiembre, noviembre que entregamos pues los niños no me decían nada y yo no veía que hicieran algo que yo les ponía hacer y si lo hacían pero como temerosos, no sé, pero... en diciembre ¡no hombre! Todos se soltaron, entos... ya ahorita para marzo, yo dije no pues los pongo en “a” porque ya todos y ahí fue cuando me paro mi jefa de área pedagógica -me dijo- ¡no! No la puedes hacer de sopetón. y le digo a los papás es que los niños ya te explican ya te dicen le digo ¡pero no puedes hacer eso!, entonces... lo hago como ella dice, ¡y pues ya!. No las están dando a lápiz y ya las que las llena, quien la pasa a la computadora es la Trabajadora social, la que la sube a plataforma (E-4.1: 8).

Ella menciona lo complicado que le resulto tomar un parámetro en el primer periodo que establece la cartilla de evaluación, donde los niños aun no muestran toda la confianza al iniciar el ciclo escolar. La controversia la vivió en el mes de marzo donde los alumnos maduraron un poco más y decide mostrar un avance a los padres de familia al asignarle el literal “A”, ahora esta decisión ocasiona conflicto con la jefa de área pedagógica, quien solicita sean cambiadas algunas palabras y sobre todo el literal que decidió la educadora, son comentarios que trastocan las decisiones que tomó la educadora, esto le ocasiona dedicar más tiempo al proceso de evaluación, así como restarle tiempo a su vida personal, finalmente la educadora acepta esta indicación y cambia solamente su redacción para cumplir con los requisitos de su actual jefa de área, sin embargo, no menciona una reflexión, una crítica, ni mucho menos una alternativa de cambio a su práctica. Sin duda alguna, el currículo está escrito, la educadora solo realiza lo que interpreta en su capacitación ante el proceso de evaluación hace lo que puede.

Determinados aspectos del currículo siguen poniendo de manifiesto la tensión entre planteamientos y enfoques no coincidentes. Es lógico que sea así. En primer lugar, porque las disciplinas dedicadas a estudiar los fenómenos y procesos educativos y la metodología propia de estas disciplinas no permiten llegar a conclusiones taxativas que diriman las polémicas planteadas. La complejidad de un tema como el currículo, la variedad de realidades educativas sometidas a análisis y el acelerado proceso de cambio que tiene lugar en estas realidades hacen muy difícil asentar los enfoques curriculares. En segundo lugar, a la mayoría de estas debates subyace una divergencia de opciones ideológicas que no sólo son inevitables debido a la naturaleza social y socializadora de la educación escolar sino que, a nuestro juicio, son legítimas y deseables, siempre y cuando se hagan explícitas y puedan así ser analizadas y aceptadas o rechazadas por la sociedad (Coll C. , 2004, pág. 4).

En casos como éste, aunque se le denomine evaluación, se trata de un requerimiento de documentos, entregados en tiempo y forma, que implica varios problemas: nuevamente, lo que se registra no tiene relación con tomar decisiones pedagógicas; lo relevante es la forma y el acatamiento de instrucciones superiores sobre la documentación de los procesos de aprendizaje de los niños y del trabajo pedagógico.

La maestra Guadalupe como encargada del área de pedagogía menciona lo importante que tiene responder a la demanda social de los padres de familia en la

que se encuentra el CENDI, enfocándose en la función social que trastoca ante el tema de “evaluación”.

Pero así es la demanda social pero... no tanto, son exigencias y si estamos desarrollando competencias y todo este tipo de cosas, también es importante rescatar que los padres de familia puedan observar el trabajo, como los avances que tiene sus niños, por eso es que ahorita planeamos lo de las clases muestras para que vean y puedan apreciar (E-6: 13).

Dentro de CENDI existe la necesidad por parte de las autoridades inmediatas de mostrar al padre de familia lo que se hace a través de clases muestra, con la finalidad de apreciar la forma de trabajo dentro del salón. Este conjunto de tareas más la enseñanza como la relación particular de cada maestro con los padres de familia conforman el trabajo de las educadoras bajo las indicaciones de la jefa de área pedagógica.

Dentro de la organización de CENDI las actividades se dividen en áreas de trabajo lo que permite y facilita la organización y realización de estas, en las que día a día se construyen relaciones de fuerza que se deben comprender, en este juego encuentra el papel de la jefa de área pedagógica quien menciona al respecto:

El trabajo se tiene que realizar, sin embargo, aquí las funciones son otras, el trabajo se debe organizar, supervisar y dirigir que son las actividades con las educadoras, entonces todo cambio implica un reto ¡no! Pero... el trabajo se está sacando adelante hay mucha exigencia social para las educadoras por parte del departamento de educación inicial y este... es un trabajo que viene respetando jerarquía (E-6: 12).

En este contexto CENDI, la cartilla de Evaluación no es la excepción como institución debe garantizar a través de sus diferentes áreas de servicio y en especial en el área pedagógica, el orden, la organización y el control sobre todo ante los cambios los cuales considera un reto a enfrentar ante la exigencia de la dirección de Educación Inicial. La maestra Guadalupe respeta e identifica a sus autoridades (jerarquías). En éstos y muchos episodios que ocurren a diario, subyace la falta de comprensión de las más elementales normas que impone la convivencia en una sociedad que debe dar garantías, es cierto, para ejercer derechos, pero también establecer claras obligaciones que, en general, nacen precisamente allí comienza el derecho de los demás.

d). La Cartilla de Evaluación ¡Derroche de dinero!

Todos los avatares, conflictos y controversias que viven las educadoras dentro del CENDI con la cartilla de evaluación 2012 - 2013 surge la noticia a finales del mes de junio donde les notifica la jefa pedagógica que la información registrada en todas y cada una de las cartillas de evaluación se debe de tachar con lapicero y romper ya que no servirán de nada hasta nuevo aviso por parte de las autoridades educativas.

Es el 8 de agosto en la Ciudad de México. Tal como lo había anunciado el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, ante el Senado en febrero de este año, para el inicio del próximo ciclo escolar (2013-2014) ya no habrá cartilla de evaluación, sino que regresará el Reporte de Evaluación Anual. Con ello, regresa la calificación numérica que había cambiado a letras con la anterior administración.

Con el proyecto de Acuerdo por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica que abroga el Acuerdo Secretarial 648, la SEP elimina evaluar a los niños de cuatro años, como establecía el acuerdo y cancela el punto en el que se quitaban los re-probados, como lo fijó la administración pasada a cargo del yerno de Elba Esther Gordillo y ex subsecretario de Educación Básica, Fernando González Sánchez.

El acuerdo número 696 que deberá publicarse en el Diario Oficial de la Federación para entrar en vigor y que hoy aprueba la Comisión Federal de Mejora Regulatoria (COFEMER), indica que en el nuevo reporte para evaluar a los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, *“el docente hará un informe de cada uno de sus alumnos que necesiten apoyo fuera del horario escolar, en escritura, lectura o matemáticas para que juntos, la escuela y la familia, realicen las acciones necesarias que le permitan al alumno avanzar al nivel de sus compañeros de grupo”* (SEP, Evaluación, acreditación, promoción y satisfacción, 2015, pág. 9).

Con la noticia que da el Secretario de Educación Pública, queda fuera la cartilla de educación básica, dejando de lado el trabajo que realizaron las educadoras, con aspectos positivos y negativos en los que se vieron involucradas las educadoras al tener que cumplir con el requisito de llenar todas y cada una de las cartillas de sus

alumnos sobre todo el esfuerzo intelectual que ellas mencionan al tener que realizarlo de manera consciente y responsable para contribuir en el buen desarrollo enseñanza aprendizaje en sus alumnos. Al respecto la asesora técnica de la dirección de educación Inicial opina:

Iza: Eso fue un ¡desajuste total!..., porque en un principio nos dieron capacitación y de cómo se manejaría la cartilla de alguna forma, cómo se iba a llenar y que así no, que así y fue un derroche del dinero para el Estado porque ya no se va a manejar la cartilla (pone en su rostro una expresión de duda muy grande) (E-7).

La maestra Iza menciona el gasto que implicó la cartilla de evaluación para el Estado de Hidalgo ya que en la Dirección de Educación Inicial invirtió en copias y cursos para capacitar a las educadoras de CENDI en cuanto al llenado de la cartilla. Ahora que ya no se va a manejar lo considera un ¡desajuste total!:

Iza: Desde lo nacional y también no es justo para una educadora que ya le pongas ciertas cosas que a los papás hasta cierta forma si dicen o puede haber un choque de que palabras debes de plasmar, tu muy cuidadosamente en la cartilla, porque se quedan toda la enseñanza en su historial porque eran parámetros que se utilizan en Estados Unidos, calificar A, B, C, D, por letras (E-7: 15).

La maestra considera injusto el trabajo que realizaron las maestras de CENDI, al tener que ser muy cuidadosas para plasmar en la Cartilla de Evaluación las palabras que corresponden a la enseñanza que brindó, ya que es información que queda en el historial de cada alumno. Considera que la cartilla de evaluación es una copia de los parámetros que se utilizan en Estados Unidos, donde México no cuenta con el programa, el sustento y mucho menos con gente capacitada para realizar la evaluación.

Iza: No pueden poner una cartilla, porque la educadora no puede registrar muchas cosas que no, no puedes poner a un niño A, B, C, no tenemos el programa, el sustento, no tenemos el país, con las mismas características pues nada que ver. Son gastos impresionantes como, el hecho de que no haya gente preparada repercute ¡Dices! avance tres y me regresan dos ¿Pues cómo? Claro también con la experiencia, porque somos formadores de CENDI y que es lo que no tienes tiempo, que es lo que no quieres papeles, no nosotros o sea, empezamos aaaa dar prioridad a lo que más nos importa que parámetros van ayudar a una educadora y ya de ahí partimos (E-7: 19).

La maestra Iza considera que las educadoras de CENDI no tienen tiempo para registrar toda la información, para realizar tanto papeleo, con la experiencia que ya tienen como formadores considera importante darle prioridad a parámetros que realmente ayuden a la educadora a decidir evaluar y así tener un punto de partida, y designar un número. Entonces con estos cambios que se dieron tan solo en un ciclo escolar (2012-2013) con la cartilla de evaluación pone de manifiesto que:

Una falacia muy común para los legisladores y administradores es la creencia de que la reforma se puede imponer a la fuerza a los profesores, sin tener en cuenta sus valores, ni su opinión. A lo largo de la historia este modelo de implantación forzosa ha tenido poco o ningún éxito. Al revisar el impacto de numerosas innovaciones en el campo de la educación a lo largo de muchas décadas Milbrey McLaughlin (folio: 414) concluye que “no se puede ordenar por decreto aquello que es relevante de cara a una práctica eficaz” (Hargreaves, 2001, pág. 414).

Las educadoras de CENDI son quienes deciden como implementar los cambios que genera una Reforma de reducción, de acuerdo a su formación profesional, su experiencia previa, la motivación con la que cuenta, la información y capacitación que recibe son factores que van a determinar el éxito o fracaso de su práctica al tener que discernir la información, estudiar lo que va a adaptar a sus actividades y lo que no le sirve, es una tarea intelectual que lleva tiempo y un proceso. Al ponerse de acuerdo las educadoras para hacer lo mismo, lo cual las priva de su iniciativa por no decir identidad. Ya que muy a menudo se da el divorcio entre el conocimiento del objeto y el sujeto, al ser la educadora la que todo lo sabe invulnerable conocedor de sus alumnos.

En el contexto de CENDI prevalece la rutina asistencial, la demanda social, la parte administrativa, lo que ocasiona que las educadoras se ocupen del día a día, factores, que les genera un desgaste y evitan que realicen una autoevaluación más relajadas y concentradas en identificar sus aciertos y fallas, lo más importante, trabajar en equipo que le permita obtener otra mirada y una crítica al trabajo que le permita (Auto – crítica, auto - evaluación) discernir la información que recolecto.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo de investigación desarrollado me permitió movilizar una serie de elementos teóricos y prácticos con la finalidad de hacer inteligible la complejidad de la práctica educativa. El recorte de la misma centrado en la evaluación de los aprendizajes en el CENDI me permitió comprender a la institución en lo micro social, dentro de lo cotidiano, donde prevalece el imaginario de una escuela que se caracteriza por la gran demanda de las autoridades inmediatas. Ante el prestigio de dicha institución, donde se reconocía como guarderías, se cuidan a los niños con un personal capacitado. Siguiendo estas prácticas de tradición y costumbre los sujetos se han inmerso en un espacio físico donde prevalece lo “bonito”, el orden y la organización que otorga prestigio a la misma.

En el nivel de Educación preescolar es donde mayormente se da el sometimiento, orden, disciplina en el cumplimiento de la norma, ante los avatares, dentro de una rutina asistencial donde prevalece el “control” en la que cada día se sumergen las educadoras cumpliendo con las demandas de su jefa de área pedagógica, quien le da más importancia al adorno, a los días festivos y los preparativos de los mismos. Así como demandas de los padres de familia quienes muestran preocupación por los accidentes que pueden surgir en el transcurso del día, demandas que se pueden empoderar al recurrir al circuito cerrado como estrategia para las autoridades de las educadoras, quienes ocupan estos controles informales y operantes en la vida cotidiana en los alumnos.

Uno de los propósitos de la RIEB es mostrar resultados a los padres de familia a través de la Cartilla de Evaluación al establecer la obligatoriedad para cursar primer año de preescolar. Con ello la educadora debe decidir lo esencial a través de la observación, el diagnóstico, las competencias a trabajar y los aprendizajes esperados, por primera vez la educadora toma decisiones y se enfrenta a cuestiones que la misma origina. La evaluación del aprendizaje forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje y, por muy completa que sea, solo proporciona

información parcial acerca de nuestros alumnos. Como base de las decisiones que se puede tomar durante la formación de nuestros estudiantes, representa un proceso crucial.

Las evaluaciones fundadas exigen como principio el conocimiento de los conceptos básicos de este campo. Conceptos confusos conducen a evaluaciones ambiguas y estas, la legitimación de procesos de enseñanza aprendizaje distorsionados”. Ser maestra de educación preescolar es un compromiso, ahora la evaluación se torna con mayor responsabilidad, al ser un documento para toda la Educación Básica de sus alumnos.

La RIEB es sinónimo de cambio, de miedo para cualquier docente, sin embargo, las educadoras movilizan sus conocimientos, resuelven sus dudas ante el llenado de la cartilla y dan respuesta en tiempo y forma a las fechas y periodos que el mismo CENDI establece. De igual manera es importante reflexionar sobre nuestra formación docente, y la necesidad de romper con los paradigmas tradicionales que se han enraizado en nuestra práctica, con el fin de darnos la oportunidad de reconstruir nuestras concepciones para lograr un replanteamiento de nuestra labor.

La transformación que deja en mí la formación de la MECPE es muy importante, ya que logró tocar fibras que posibilitaron; un reconocimiento de mí misma como docente: ¿Cómo evaluaban las educadoras antes de la RIEB?, ¿Cuál es lo novedoso de la RIEB?, ¿Cómo enfrentan estos cambios las educadoras? ¿Cómo es la evaluación en preescolar?, ¿el llenado de la cartilla Nacional de Evaluación?, los sentimientos que genera, que trastoca una reforma educativa en docentes frente a grupo, sentimientos y momentos que no se mencionan.

Hoy reconozco mi miedo: es ser una maestra rutinaria que utiliza la misma planeación todos los años dejando de lado los intereses y necesidades de cada alumno, así como caer en la rutina asistencial de CENDI donde ya nada es

cuestionable, lo más terrible es darse cuenta que así se realiza desde hace 25 años y por tal motivo es inamovible un cambio donde la norma se ha hecho cuerpo dando peso a lo instituido que se funciona con lo instituyente, así lo menciona Delory (lo dicho o no dicho sin ser crítico), donde la educadora acepta estar saturada y decide cumplir la norma donde pesa más lo administrativo, lo que les resulta complicado observar los aprendizajes esperados dando un vuelco a la tradición cualitativa que tradicionalmente le daban (Delory, 2014, pág. 62).

De acuerdo al análisis de mi trabajo puedo identificar a las educadoras ancladas en su ego de haber sido educadas por competencias para la RIEB la educadora queda instalada en el 2004, sin embargo, no hay claridad de ¿A dónde van?

Ahora estoy consciente que en el proceso de evaluación la educadora no cuenta del todo con orientación pedagógica, mucho menos de especialistas en el tema, propiciando que sean solo ejecutor de las instrucciones. Como educadora no habrá reconocimiento social dentro de CENDI ante la rutina asistencial considerando ser su trabajo. Lo más importante, las educadoras están lejos de participar o proponer estrategias que le permitan armar y entender una RIEB, sigue reproduciendo la falta de capacidad de decisiones que afecta situaciones socioculturales.

La Dirección de Educación Inicial. Como autoridad del nivel con la intención de apoyar y disminuir el trabajo de la educadora solo le incrementa una Cartilla de Registro de Observación y evaluación de cada niño. La educadora no fue acompañada ni preparada para dicho proceso. La evaluación no es terreno de la educadora. Entonces el aprendizaje: son caminos que pueden depender de la experiencia social de los individuos, de los conocimientos o de las vivencias anteriores, del grado de familiarización con la situación presentada. La importancia de observar el error cometido por un alumno no tendrá la misma importancia y no será interpretado de forma similar según su marco de referencia por ello ¡lo que mira el observador depende de los lentes teóricos que lleva puestos!.

Puede decirse que la práctica docente está determinada por el contexto social, histórico e institucional, donde su desarrollo y evolución son cotidianos. Una práctica: es un proceso mediante el cual el maestro se constituye, se recrea cotidianamente, inventando estrategias didácticas, probando técnicas y métodos, o eliminando de su hacer prácticas que no resultan en el grupo en turno; todo ello en busca de un “buen hacer”. La práctica docente constituye un proceso inherente al profesor que lo recrea en su continuo ejercicio profesional.

Las educadoras de CENDI realizan su práctica de acuerdo al ahora Plan de Estudio de Preescolar 2011, mismo que establece los lineamientos y criterios pedagógicos a seguir, sin embargo, se encuentran inmersas en la cotidianidad de su práctica, donde influye su formación docente, las experiencias de aprendizajes adquiridas en sus años de servicio, que intervienen en la decisión de sus saberes previos, a las nuevas estrategias de trabajo que va implementar, qué estrategias van a continuar y las estrategias que definitivamente deja atrás, son decisiones que le brindan la posibilidad de observar, de generar auto reflexión sobre su propia práctica, sin embargo, al estar dentro de la escuela (rutina asistencial) prevalece la perspectiva técnica.

En los acuerdos, plan y programas que rigen a la Educación Básica pretenden trabajar con la perspectiva racional curricular, método donde se busca alcanzar un objetivo, debe haber una relación medios-fines, preparar para el trabajo y sobre todo organizar y evaluar. Como estrategias para obtener evidencias (Rubrica o matriz de verificación, lista de cotejo de control, observación directa, proyectos colectivos, portafolio y carpeta de evidencias y pruebas escritas y orales), herramientas que respaldarían las decisiones de cada educadora, sin embargo, no son mencionadas por el área pedagógica.

Para la jefa de área pedagógica resulta importante revisar la planeación y los requisitos que la integran, dejando de lado la reflexión, protegiendo a la educadora planificadora de la incertidumbre (y quizá también de la parálisis), desde el punto de vista (Shön, 1992, pág. 249). “*Un profesional podría entrar en un círculo de reflexión*

autolimitadora atendiendo al marco de referencia de su papel, a su teoría interpersonal en uso, o al sistema de aprendizaje organizativo en el que funciona. No obstante, cualquiera que sea su punto de partida, es poco probable que llegue muy lejos a menos que quiera ampliar y profundizar su reflexión desde la acción y a menos que otros le ayuden a ver lo que ha procurado evitar ver”. La reflexión desde la acción nos llevaría a obtener mejores resultados en teoría educativa, en donde se mejore la capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos.

La MECPE, me reta a tener una visión desde la perspectiva de reconstrucción social: si la práctica es una actividad crítica cargada de valores, el docente se forma como un profesional autónomo que es consciente de su realidad, reflexiona y actúa sobre ella en el proceso de enseñanza – aprendizaje desarrolla una consciencia social en los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, la escuela y las educadoras somos primordiales, por ello debemos ser críticas del orden social y transformadoras del mismo; las maestras participamos en situaciones culturales, políticas y sociales, desenmascara las ideologías implícitas en los instrumentos educativos (planes de estudio) evitando la alienación de nuestros alumnos, así como el dogmatismo donde pesa más la tradición y la consolidación que prevalece en el CENDI.

Una vez concluido este trabajo de investigación, una de las interrogantes o líneas de indagación que me planteo consiste en cómo se lleva a cabo la práctica - evaluación, las estrategias que las educadoras utilizan para obtener evidencias, analizar el aprendizaje de los alumnos. Así como el rol que desempeña la jefa de área pedagógica dentro del contexto de CENDI.

De manera general, la función de ATP y estrategias que utiliza como guía de los conocimientos de las educadoras, la práctica que realizan, así como los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 592, A. n. (2012). Articulación de la Educación Básica 2011. México.
- Abraham, A. (1986). El enseñante y su malestare, testimonio sobre las vivencias de las mujeres docentes. En A. Abraham, *En el enseñante es también una persona* (pág. 14). Barcelona: Gedisa.
- Anzaldúa, R. (2004). *El modelamiento del docente de educación básica por el dispositivo pedagógico*. México: UAM Xochimilco.
- Apple, M. (1989). Economía y control de la vida escolar. En i. Apple, *Ideología y currículum* (pág. 48). Madrid: Akal.
- Ardoino, J. y. (1986). *La evaluación como interpretación*. Paris.
- Bogdan, E. T. (1987). Capítulo 6: el trabajo con los datos análisis de los datos en la investigación cualitativa. En E. T. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pág. 18). Barcelona: Paidós.
- Casanova. (1998).
- Castoriadis, C. (1989). sujeto y verdad en el mundo histórico social.
- Cesar Coll, M. y. (2000). *Evaluar en una escuela para todos*. Universidad de Barcelona: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Coll, C. (2000). Evaluar en una escuela para todos. *Psyed*, 1-11.
- Coll, C. (2004). *Aprender y enseñar con las TIC*.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar. En C. Coll, *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio* (págs. 34-38). Ginebra, suiza.
- Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio El enfoque por Competencias en la Educación Básica*; . (2009). México.
- Delory, C. M. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 695 - 710.
- Duque. (1992). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos.
- Eduardo, R. (1999). El trabajo institucional y la formación docente.
- Egg, A. (2000). *Metodología de acción social*. Madrid.

- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de Investigación en la enseñanza. En *La enseñanza de la investigación II* (pág. 217). Barcelona: Paídos MEC.
- Esperados, E. E. (2011). *Secretaría de Educación Pública Emilio Chuayffet Chemo*. Meèxico. D,F.
- Etzioni, A. (1993). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización, Control y jefatura de la organización.. En A. Etzioni, *en organizaciones modernas* (págs. 1- 8 y 104- 121). México : UTEHA.
- Fernández, L. (1989). Las instituciones, protección y sufrimiento. En L. Fernández, *Componentes constituidos de las instituciones educativas* (pág. 27).
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1994). Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento y componentes constitutivos de las instituciones educativas en instituciones educativas. En L. Fernández, *Instituciones educativas* (págs. 17 - 52). Buenos Aires: Paídos.
- Fernández, L. (1994). las instituciones, protección y sufrimiento y componentes constitutivos de las instituciones educativas en instituciones educativas. Buenos Aires: Paidós.
- Ferran, F. (1995). la enseñanza de la educación comparada en España. historia y presencia en los nuevos grados de educación. *revista iberoamericana sobre la calidad, eficacioa de la educacion*.
- Ferreiro Gravie, R. (2005). *Estrategias didacticas del aparendizaje cooperativo*. Estados Unidos.
- Ferreiro, E. (2005).
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. México: Paidós.
- Gimeno, S. (1998). El currículum moldeado por los profesores. En G. Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (págs. 196-239). Madrid: Morata.
- Guadalupe, M. y. (s.f.). La evaluación y las competencias en el jardin de niños. Trillas.
- Hargreaves. (2001). Aprender a cambiar. La enseñanza. En L. e. niveles.. Barcelona: Octaedro.

- Hargreaves, A. (2001). Apoyar y mantener el cambio . En A. Hargreaves, *en; Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.* (págs. 167 - 191). Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (2001). Apoyar y mantener el cambio en: Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.
- Herrera. (2002). La política educativa del Estado Mexicano. *Revista Electronica de Investigación Educativa.*
- Kaës, R. (1996). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones". En R. Kaës, *La institución y las instituciones* (págs. 13 - 32). Buenos Aires: Paidós.
- Kosik, K. (1985). *El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción.* México: Paidós.
- Latapi, P. (2004). La política Educativa del Estado Mexicano desde 2002. *Revista Electronica de Investigación Educativa 6.*
- Lidia, F. (1994). *Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Paidós, Bs. As.
- Loreau, R. (1975). *El análisis institucional.* Amorrortu.
- Loureau, R. (1989). El diario total de Bronislaw Malinowski. México: Universidad Guadalajara: Ibid.
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo, *El profesorado principiante, inserción a la docencia* (págs. 7- 58). Barcelona: Octaedro.
- Mardones, J. y. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. nota histórica de una polémica incesante.*
- Montes, M. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos.* Trillas.
- Ornelas, C. (2012). Promesa formalismo y frustración y poder y transes. En C. Ornelas, *Educación, colonización y rebeldía* (pág. 104). México: SIGLO XXI.
- Peréz, A. (1992). La función y formación del profesor (a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas en Gimeno, J y Angel Peréz. comprender y transformar la enseñanza.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. SEP.
- Philippe, P. (2001). *la formación de los docentes en el siglo XXI.* Universidad de Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- Philippe, P. (2001). *La Formación de los Docentes en el siglo XXI.* Ginebra.

- Programa de Estudios 2011 guía para la educadora preescolar educación básica preescolar.* (2011). México, DF.
- Quezada Castillo, R. (1988). Conceptos Básicos de la enseñanza del aprendizaje. *perfiles educativos*, 18.
- Quezada, R. (1988). Conceptos Básicos de la enseñanza del aprendizaje. *Perfiles educativos*, 1-20.
- Ricoeur, P. (1995). *teoría de la interpretación . discurso y excedente de sentido.*
- Rockwell, E. (1985). La definición cotidiana del trabajo en el aula, los recursos del trabajo docente y el aula cerrada en: Ser maestr, estudio del trabajo docente . SERP el caballito.
- Rodríguez, G. G. (1999). La entrevista en Metodología de la investigación educativa. Málaga: Aljibe.
- Sacristán, G. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación.* Madrid.
- Schutz, A. (1974). Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales. En A. Schutz, *El problema de la realidad social* (págs. 71- 85). Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. (2002). Dirección de Educación Inicial. En S. d. Pública. Pachuca.
- SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar. México, D. F.
- SEP. (2011). *Guía para la educadora de preescolar.* México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). Plan de Estudios. Educación Básica.
- SEP. (2012). El enfoque Formativo de la Evaluación. México. D, F: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2015). Evaluación, acreditación, promoción y satisfacción. En S. d. Pública, *Acuerdo 626* (págs. 1-29). México: SEP.
- Serrano, J. A. (1990). Agentes y actores. El escenario de la formación de docentes en hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. *ENEP Aragón*, 53.
- Shon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paídos.
- Taylor, T. (1949). *Modelo racional normativo.*

Tejada, J. F. (1998). *La gestión del cambio: el papel de los directivos ante la innovación. el profesor como agente de innovación y los agentes y asesores apoyo en la innovación en: los agentes de la innovación en los centros escolares*,. España: Alijibe.

Thompson, J. (1998). *ideología y cultura moderna*.

Torres, H. M. (2005). Análisis dla Identidad profesional docente del profesor de educacioón básica en México. e resultados. en. México: CREFAL.

Veracruz, c. d. (45). debate hermeneutica cultura. *revista de Filosofia Universidad Iberoamericana*, 07.

Woods, P. A. (1993). *Analisis de los datos de la investigacion interpretativa*.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: NARCEA.

Zapata, R. (1952). siglo XIX y XX. *de las escuelas de párvulos al preescolar: una historia que contar*, 15.

)

ANEXO. 1 Estándares curriculares (presentación de cada campo formativo)

Estándares Curriculares ¹	1º Período Escolar			2º Período Escolar			3º Período Escolar			4º Período Escolar				
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º		
Habilidades Digitales	Preescolar			Primaria						Secundaria				
	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III				
	Segunda lengua: Inglés ²			Segunda lengua: Inglés ²						Segunda lengua: Inglés I, II y III ²				
	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III				
	Exploración y comprensión del mundo natural y social			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (Ámbito en Biología)			Ciencias II (Ámbito en Física)	Ciencias III (Ámbito en Química)
	Desarrollo físico y salud			La entidad donde vivo			Geografía ⁴			Geografía de México y del mundo	Historia I y II	Tecnología I, II y III		
Desarrollo personal y para la convivencia			Formación Cívica y Ética ⁴			Historia ⁴			Algebra I (Ámbito Estatal)	Formación Cívica y Ética I y II	Tutoría			
Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴			Educación Artística ⁴			Educación Física I, II y III	Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

¹ Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Segunda Lengua Inglés y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos, los idiomas de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son considerados como segundas lenguas a la materna: Inglés es el idioma de gestión.

³ Incluye el aprendizaje de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Anexo 2. Niveles de desempeño de la Cartilla de Evaluación, en su fase de prueba, que presenta la Secretaría de Educación Pública.

Nivel de Desempeño	Descripción	Colaboración requerida por parte de la familia, docentes y directivos.	Equivalencia con la escala numérica
A	Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	10
B	Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Necesita refuerzo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	9/8
C	Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	7/6
D	Muestra un desempeño elemental en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	5

ANEXO 3. Descripción nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Colaboración requerida por parte de la familia, docentes y directivos.	Equivalencia con la escala numérica:
L: Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	10
PA: Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Necesita refuerzo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	9/8
P: Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	7/6
NL: Muestra un desempeño elemental en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	5

Anexo 4 Registro de Observación para preescolar



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
CAMPESINA URBANA



Educadora

Jefa de Área Pedagógica

Directora

Registro de observación para Preescolar

CenDi: _____
Nombre del niño(a): _____
Ciclo escolar: _____
Nombre de la educadora: _____

En Educación Preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a los educadores para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

I CAMPO FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

ASPECTO: Lenguaje Oral.

A p r e s e n t a d o s	1. Competencia que favorece: Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.	✓		
		H	M	J
	• Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela.			
	• Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones.			
	• Utiliza información de nombres que conoce, datos sobre sí mismo, del lugar donde vive y de su familia.			
	• Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa.			
	• Evoca y explica las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas.			
	• Narra sucesos reales e imaginarios.			
	• Utiliza expresiones como aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana, antes, primero, después, tarde, más tarde, para construir ideas progresivamente más completas, secuenciadas y precisas.			
	• Comparte sus preferencias por juegos, alimentos, deportes, cuentos, películas, y por actividades que realiza dentro y fuera de la escuela.			
	• Expone información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.			
	• Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, de conversar y entrevistar a familiares o a otras personas.			
	• Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.			



Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.3 Competencia que favorece: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.				n	m	j
<ul style="list-style-type: none"> • Solicita y proporciona ayuda para hacer o hacer diferentes cosas. • Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros. • Solicita la opinión y respeta las intenciones de los demás. • Propone ideas y discute las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dadas y toma del nivel de participación propia durante el desarrollo de actividades en el aula. • Interpreta y escucha los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, otras jugales, preparar alimentos, etc. como paso siguiente y realizar diversas actividades. 						

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.3 Competencia que favorece: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.				n	m	j
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y historias; expresa qué sucedió o dónde se produjeron reacciones como gusto, sorpresa, risa o enfado. • Recita, memoriza y comparte poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas y chistes. • Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y historias escuchando la secuencia de sucesos. • Crea cuentos, poemas, cuentos y rimas. • Distingue entre hechos históricos y reales en historias y los explica utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el texto. 						

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.4 Competencia que favorece: Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura				n	m	j
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica que existen palabras o frases que se comunican con lenguas distintas a la suya. • Conoce palabras que se utilizan en diferentes regiones del país, expresiones que dicen los niños en el grupo que escuchó en canciones o que escuchó en los textos, y comprende su significado. 						

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

ASPECTOS : Lenguaje Escritos



1. Competencia que favorece: Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.	N	M	J
• Percibe en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personajes o situaciones se refieren con palabras nuevas.			
• Comparte con otros personas el contenido de textos que ha escuchado leer, retomando o actitudes de las personas, los protagonistas, o otra forma de solucionar un problema, o algo que le parezca interesante, o lo que contenga de la historia o a la relación entre sucesos del texto y vivencias personales.			
• Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.			
• Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, o parte del mismo, los imágenes o palabras que le llaman la atención.			
• Selecciona o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósitos lectores, se usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.			
• Identifica portador, título, contraportada o dedicatorias, como partes de un texto, y explica, con apoyo de la imagen, qué información ofrecen.			
• Diferencia entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno.			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

A
P
r
e
s
e
n
t
a
d
o
s

1.2 Competencia que favorece: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien	N	M	J
• Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica "qué dice su texto".			
• Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo dicha para basada por escrito.			
• Produce textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.			
• Basado en conversaciones al dictado a la maestra para comprobar si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se escriben y da sugerencias para mejorar el texto.			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

E
s
p
e
c
i
f
i
c
o
s

1.3 Competencia que favorece: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura	N	M	J
• Explica la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.			
• Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y selección que le muestra fragmentos o del texto completo.			
• Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la			





<ul style="list-style-type: none"> Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Identifica la función que tienen algunas palabras gráficas incluidas en textos escritos. Reconoce la escritura de su nombre en diversos parámetros de texto. 			
--	--	--	--

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

A p r e n d i z a j e s	1.4 Competencia que favorece: Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas	H	M	J
	<ul style="list-style-type: none"> Escibe su nombre con diversos parámetros. Compara las características gráficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otros palabras escritas. Utiliza el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiera expresar. Intercambia ideas nuevas de la escritura de sus palabras. Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales. Identifica palabras que se utilizan en textos rimados como poemas y canciones; descubre que se escriben siempre de la misma manera. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

E s p e r a d o s	1.8 Competencia que favorece: Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características	H	M	J
	<ul style="list-style-type: none"> Participa en actividades de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas. Comenta acerca de textos que le gusta leer. Narra cuentos modificando o agregando personajes y sucesos. Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: alegría, tristeza. Asigna atributos a los personajes de su historia e identifica objetos que los caracterizan e les otorgan poderes o virtudes. Usa algunos recursos de textos literarios en sus producciones. Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencias lógicas en la historia; descripción de lugares y caracterización de personajes. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total



2 CAMPO FORMATIVO: PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Aspecto: Número

A
p
r
e
n
d
i
z
a
j
e
s

E
s
p
e
r
a
d
o
s

1.1 Competencia que favorece: Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo.	N	M	J
• Identifica por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas y en colecciones mayores mediante el conteo.			
• Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo, e identifica donde hay "más que", "menos que", "la misma cantidad que".			
• Utiliza estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos o reparte uno a uno los elementos por contar, y sabe contar la parte de un número dado en una colección, contando consecutivos (4, 5, 6).			
• Usa y nombra los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo.			
• Identifica el lugar que ocupa un objeto dentro de una lista ordenada.			
• Usa y menciona los números en orden descendente, ampliando gradualmente el rango de conteo según sus posibilidades.			
• Conoce algunos usos de los números en la vida cotidiana.			
• Identifica los números en revistas, cuentos, libros, anuncios publicitarios y entiende qué significan.			
• Utiliza objetos, símbolos propios y números para representar cantidades, con distintos propósitos y en diversas situaciones.			
• Ordena colecciones teniendo en cuenta su numeración en orden ascendente o descendente.			
• Identifica el orden de los números en forma escrita, en situaciones escolares y familiares.			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.2 Competencia que favorece: Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	N	M	J
• Usa procedimientos propios para resolver problemas.			
• Comprende problemas numéricos que se le plantean, explica sus resultados y los representa usando dibujos, símbolos y/o números.			
• Reconoce el valor face de las monedas, los utiliza en situaciones de juego.			
• Identifica, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado de un problema.			
• Explica qué hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros.			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.3 Competencia que favorece: Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.	N	M	J
• Agrupa objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos.			



<ul style="list-style-type: none"> Recopila datos e información cualitativa y cuantitativa por medio de la observación, la entrevista o la encuesta y la consulta de información. Propone códigos personales o convencionales para representar información o datos, y explica lo que significan. Organiza y registra información en cuadros y gráficos de forma usando material concreto o ilustraciones. Responde preguntas que impliquen comparar la frecuencia de los datos registrados. Interpreta la información registrada en cuadros y gráficos de barras. Compara diversas formas de presentar información, seleccionando la que le parece más adecuada y explica por qué. 			
--	--	--	--

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

A
P
r
a
n
d
i
z
a
j
e
s

Aspecto: Forma, Espacio y Medida

1.1. Competencia que favorece: Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza referencias personales para ubicar lugares. Establece relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos, tomando en cuenta sus características de dimensionalidad, ubicación, proximidad e inmediatez. Comunica posiciones y desplazamientos de objetos y personas utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, enfrente, atrás, lejos, adelante, atrás. Explica cómo va objetos y personas desde diversas puntos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, de frente, de perfil. Describe desplazamientos y trayectorias siguiendo instrucciones. Describe desplazamientos y trayectorias de objetos y personas, utilizando referencias propias. Diseña y representa, tanto de manera gráfica como concreta, recorridos, itinerarios y trayectorias, utilizando diferentes tipos de líneas y códigos. Identifica la dirección de un recorrido o trayectoria y establece puntos de referencia. Explica cómo se usan los mapas y sus interpretaciones. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

E
s
p
e
r
a
d
o
s

1.2. Competencia que favorece: Identifica regularidades en una secuencia, a partir de criterios de repetición, crecimiento y ordenamiento.	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza la regularidad en patrones. Anticipa lo que sigue en patrones e identifica elementos faltantes en ellos, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo. Distingue, reproduce y continúa patrones en forma concreta y gráfica. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total



1.3 Competencia que favorece: Construye objetos y figuras geométricas tomando en cuenta sus características	H	M	J
• Hace referencia a diversas formas que observa en su entorno y dice en qué otros objetos se ven estas mismas formas.			
• Observa, nombra, compara objetos y figuras geométricas, describe sus atributos con su propio lenguaje y describe precisamente (en lenguaje convencional) caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados cortos y largos, nombrando las figuras.			
• Describe semejanzas y diferencias que observa al comparar objetos de su entorno, así como figuras geométricas entre sí.			
• Recorren, dibuja (con uso de refutas) y modela formas geométricas (planas y con volumen) en diversas posiciones.			
• Construye figuras geométricas doblando o cortando, armando y separando las partes, juntando varias veces una misma figura.			
• Usa y describe formas geométricas para formar otras.			
• Crea figuras simétricas mediante doblado, recortado y uso de refutas.			

Nuestro				
NL	P	PA	L	Total

Mara				
NL	P	PA	L	Total

Jura				
NL	P	PA	L	Total

1.4 Competencia que favorece: Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo, e identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición	H	M	J
• Ordena, de manera creciente y decreciente, objetos por tamaño, capacidad, peso.			
• Realiza estimaciones y comparaciones perceptuales sobre las características medibles de objetos, objetos y espacios.			
• Utiliza los términos electores para describir y comparar características medibles de objetos y objetos.			
• Verifica sus estimaciones de longitud, capacidad y peso, por medio de un intermediario.			
• Elige y argumenta qué conviene usar como instrumento para comparar magnitudes y saber cuál (objetos) mide o pesa más o menos, o a cuál le cabe más o menos.			
• Establece relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana y al reconstruir procesos en los que participan, y ordena líneas de tiempo, después, al final, ayer, hoy, mañana.			

3 CAMPO FORMATIVO: EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Aspecto: Mundo Natural

1.1. Competencia que favorece: Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza, distingue semejanzas y diferencias y los describe con sus propias palabras.	H	M	J
• Manipula y examina frutas, piedras, arena, agua, plantas, animales y otros objetos del medio natural, se fija en sus propiedades y comenta lo que observa.			
• Identifica similitudes y diferencias entre una botija y una maraca por los lados por la mitad, un perro y una paloma, un perro y un gato, y otros objetos y seres del medio natural.			
• Describe las cosas, fenómenos que observa en la vegetación, la fauna, los mamíferos, el agua, la playa, y los tipos de constituciones del medio en que vive.			
• Describe lo que observa que sucede durante un terremoto, un ventarrón, la lluvia, el desplazamiento de las nubes, la caída de las hojas de los árboles, el desplazamiento de los caracoles, de las hormigas, etcétera.			
• Describe características de los seres vivos (partes que conforman una planta o un animal) y el agua.			



1.4 Competencia que favorece: Entiende en qué consiste un experimento y anticipa lo que puede suceder cuando aplica uno de ellos para poner a prueba una idea.	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Propone qué hacer, cómo proceder para llevar a cabo un experimento y utiliza los instrumentos o recursos convenientes, como microscopio, lupa, termómetro, balanza, regla, fuerza, gomas, alfileres, alfileres, cometas, de acuerdo con la situación experimental concreta. Sigue métodos de seguridad al utilizar materiales, nomenclaturas o instrumentos al experimentar. Explica lo que sucede cuando se modifican las condiciones de los o cuando se un proceso que se está observando. Comunica los resultados de experimentos realizados. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.5 Competencia que favorece: Identifica y usa medios a su alcance para obtener, registrar y comunicar información.	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Recolecta muestras de hojas, semillas, insectos o tierra para observar e identificar algunas características del objeto o proceso que estudia. Observa con atención cuidadosa el objeto o proceso que se estudia. Distingue entre revistas de divulgación científica, libros o videos, las fuentes en las que puede obtener información acerca de los objetos o procesos que estudia. Pregunta para saber más y escucha con atención a quien le informa. Explica, mediante relatos propios o dibujos, lo que observa durante la experiencia y se apoya en dichos registros para explicar lo que ocurre. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.6 Competencia que favorece: Participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla.	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Identifica las condiciones de agua, luz, nutrientes e higiene adecuadas y favorables para la vida de plantas y animales de su entorno. Identifica las condiciones ambientales que afectan la vida en la escuela. Conversa sobre algunas problemáticas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud. Busca soluciones a problemas ambientales de su escuela y comunidad. Comparte que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar. 			



<ul style="list-style-type: none"> Practica medidas para el cuidado del agua y el aprovechamiento de los recursos naturales. Identifica y explica algunas afectos favorecidos y desfavorecidos de la acción humana sobre el ambiente natural. Propone y participa en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia. Disfruta y aprecia los espacios naturales y disponibles para la recreación y el goce de la vida libre. Practica y promueve medidas de protección y cuidado a los animales domésticos, las plantas y otros recursos naturales de su entorno. 			
--	--	--	--

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

Aspecto: Cultura y Vida Social

A
P
r
e
s
e
n
t
a
d
o
s
E
s
t
a
d
o

1.1 Competencia que favorece: Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad mediante objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales	H	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Indaga acerca de su historia personal y familiar. Comparte anécdotas de su historia personal a partir de lo que se cuentan sus familiares y, en ser posible, con apoyo de fotografías y otros personales o familiares. Representa, mediante el juego, la dramatización o el dibujo, diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria. Obtiene información con adultos de su comunidad (acerca de cómo vivían, qué hacían cuando eran niños o niñas, cómo era entonces la casa, el barrio, el pueblo o la colonia donde ahora viven), la registra y la explica. Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo de utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de comunicación, y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación. Imagina su futuro y expresa, con diferentes medios, sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como integrante de la sociedad. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.2 Competencia que favorece: Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras, y muestra respeto hacia la diversidad	H	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Comparte lo que sabe acerca de sus costumbres familiares y las de su comunidad. Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, lenguaje, comportamientos). Reconoce objetos cotidianos, como utensilios, transporte y vestimenta que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes. Participa en eventos culturales, conmemoraciones cívicas y festividades nacionales y de su comunidad, y sabe por qué se hacen. Se forma una idea sencilla, mediante relatos, testimonios orales o gráficos y objetos de museo, de qué significan 			



<ul style="list-style-type: none"> • Y el juego se relaciona con las conmemoraciones de hechos históricos. • Respeto los derechos propios. • Relación que pertenecen a grupos sociales de familia, escuela, amigos y comunidad. • Reservar y respetar la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y las de los demás. 			
---	--	--	--

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

A
P
R
E
N
D
I
Z
A
J
E
S

<p>1.3 Competencia que Favorece: Participa en actividades que le hacen comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre las tareas y responsabilidades que le toca cumplir en casa y en la escuela, y por qué es importante su participación en ellas. • Reconoce los recursos tecnológicos, como aparatos eléctricos, herramientas de trabajo y medios de comunicación de su entorno, y explica su función, sus ventajas y sus riesgos. • Aprovecha los beneficios de los servicios que ofrecen las instituciones públicas que existen en su comunidad. • Indaga sobre las actividades productivas a las que se dedican las personas de su familia y su comunidad, y conversa sobre ellas. • Relaciona las actividades productivas a que se dedican los adultos de su familia y comunidad, con las características de su entorno natural y social. • Establece relaciones entre el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo a la comunidad. • Identifica las instituciones públicas recreativas, culturales, de salud, educativas, de comunicación y transporte que existen en su comunidad, sabe qué servicios prestan y cómo ella y él y su familia pueden obtener los servicios. 	N	H	J
--	---	---	---

E
S
P
E
R
A
D
O
S

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

4 CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

Aspecto: Coordinación, fuerza y equidad

<p>1.1 Competencia que Favorece: Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en juegos que le hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo. • Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atravesar, gatear, trepar, patear en el espacio, amparar, al desfilarse o en espacios cerrados. • Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo. • Participa en juegos desorientados en diferentes direcciones: izquierdo o derecho. • Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado. • Responde ventajoso a un juego que implique movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo resalta con 	N	H	J
--	---	---	---



<ul style="list-style-type: none"> • Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio; atemper desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos. • Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar. • Participa en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir velocidad. • Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr-lanzar y cachar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos. 			
---	--	--	--

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

A
P
r
e
n
d
i
z
a
j
e
s

E
s
p
e
r
a
d
o
s

1.2 Competencia que Favorece: Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> • Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darte. • Explora y manipula de manera libre, objetos, instrumentos y herramientas de trabajo, sabe para qué pueden utilizarse, y practica las medidas de seguridad que debe adoptar al usarlos. • Elige y usa el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etcétera). • Construye utilizando materiales que ensamblen, se conecten o sean de distinta forma y naturaleza. • Construye o modela objetos de su propia creación. • Construye objetos a partir de un plan acordado con sus compañeros y se distribuyen tareas. • Arma rompecabezas que implican distinto grado de dificultad. • Usa estrategias para reducir el esfuerzo que implica mover objetos de diferente peso y tamaño (arrastrar objetos, pedir ayuda a sus compañeros, usar algo como palanca). 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

Aspecto: Promoción de la Salud

1.1 Competencia que Favorece: Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> • Percibe ciertos cambios que presenta su cuerpo, mediante las sensaciones que experimenta después de estar en actividad física constante. • Reconoce la importancia del reposo posterior al esfuerzo físico. • Percibe hasta dónde puede realizar esfuerzos físicos sin sobrepasar las posibilidades personales. • Aplica medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayudan a evitar enfermedades. 			



<ul style="list-style-type: none"> • Aplica las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Practica y promueve algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios e inundaciones, entre otros. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Participa en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promueve su respeto entre sus compañeros y entre los adultos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales del lugar donde vive y conoce medidas para evitarlos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Practica y promueve medidas para evitar el contagio de las enfermedades infecciosas más comunes. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Explica qué riesgos puede representar el convivir con un animal doméstico o mascota si no se le brindan los cuidados que requiere. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende por qué son importantes las vacunas y conoce algunas consecuencias cuando no se aplican. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una alimentación correcta. 			

A
p
r
e
n
d
i
z
a
j
e
s

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

5 CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Aspecto: Identidad Personal

E
s
p
e
r
a
d
o
s

<p>1.1 Competencia que Favorece: Reconoce sus cualidades y capacidades, y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.</p>	N	M	P
<ul style="list-style-type: none"> • Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Enfrenta desafíos y solo, o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carta con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Apoya a quien percibe que lo necesita. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Cuida de su persona y se respeta a sí mismo. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total



1.2 Competencia que Favorece: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto. 			
<ul style="list-style-type: none"> Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia. 			
<ul style="list-style-type: none"> Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas. 			
<ul style="list-style-type: none"> Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela. 			
<ul style="list-style-type: none"> Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone. 			
<ul style="list-style-type: none"> Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo. 			

A
P
r
e
n
d
i
z
a
j
e
s

E
s
p
e
r
a
d
o
s

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

Aspecto: Relaciones Interpersonales

1.3 Competencia que Favorece: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Identifica que los niños y las niñas pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol. 			
<ul style="list-style-type: none"> Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo. 			
<ul style="list-style-type: none"> Explica qué le parece justo o injusto y por qué, y propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles. 			
<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados. 			
<ul style="list-style-type: none"> Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia. 			

Noviembre				
NL	P	PA	L	Total

Marzo				
NL	P	PA	L	Total

Junio				
NL	P	PA	L	Total

1.4 Competencia que Favorece: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía	N	M	J
<ul style="list-style-type: none"> Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propiciar la escucha, el intercambio y la identificación entre pares. 			
<ul style="list-style-type: none"> Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta. 			
<ul style="list-style-type: none"> Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica. 			



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
CARRERA DE LICENCIATURA EN LENGUAJE



<ul style="list-style-type: none"> Participa sobre las características individuales y del grupo – físicas, psicológicas y éticas – que identifican a los españoles y a los suabios. Identifica que los seres humanos son distintos y que su participación en todos es importante para la vida en sociedad. 					
--	--	--	--	--	--

Instituciones				
NI	P	PA	L	Total

Materia				
NI	P	PA	L	Total

Grupo				
NI	P	PA	L	Total

4. CAMPO FORMATIVO: EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Aspecto: Expresión y Apreciación Musical

<p>1.1 Competencia que se favorece: Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear canciones y melodías</p> <ul style="list-style-type: none"> Escucha, analiza, contextualiza y participa en canciones y melodías. Identifica los elementos que conforman una canción (letra, melodía, ritmo, armonía). Participa en actividades de interpretación de canciones y melodías. Identifica los elementos que conforman una melodía (melodía, ritmo, armonía). Participa en actividades de interpretación de melodías. Identifica los elementos que conforman una canción (letra, melodía, ritmo, armonía). Participa en actividades de interpretación de canciones y melodías. Identifica los elementos que conforman una melodía (melodía, ritmo, armonía). Participa en actividades de interpretación de melodías. 					
--	--	--	--	--	--

Instituciones				
NI	P	PA	L	Total

Materia				
NI	P	PA	L	Total

Grupo				
NI	P	PA	L	Total

<p>1.2 Competencia que se favorece: Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica elementos musicales básicos y reconocidos como melodía o armonía. Participa en actividades de interpretación de canciones y melodías. Identifica los elementos que conforman una canción (letra, melodía, ritmo, armonía). Participa en actividades de interpretación de melodías. Identifica los elementos que conforman una canción (letra, melodía, ritmo, armonía). Participa en actividades de interpretación de canciones y melodías. Identifica los elementos que conforman una melodía (melodía, ritmo, armonía). Participa en actividades de interpretación de melodías. 					
---	--	--	--	--	--

Instituciones				
NI	P	PA	L	Total

Materia				
NI	P	PA	L	Total

Grupo				
NI	P	PA	L	Total

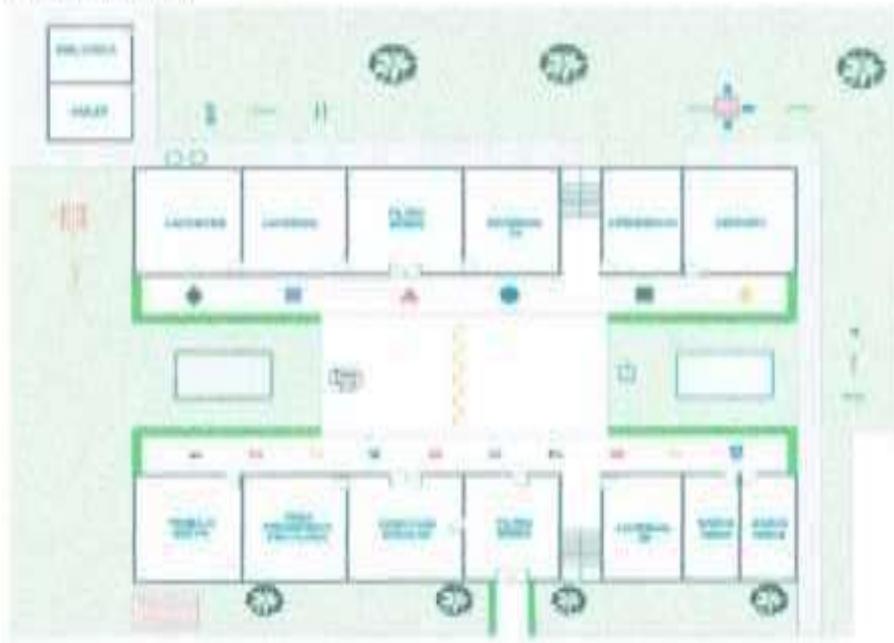
Anexo 5 Organigrama CENDI no. 3



ANEXOS
INSTITUCIÓN ESTRUCTURA, C E N D I, No. 3



Croquis de Cendi.



Croquis de Cendi no. 3 planta alta.

