



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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“EL CURRÍCULUM EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA, CREENCIAS Y
PRÁCTICAS EN UNA ESCUELA EN EL NIVEL INICIAL INDÍGENA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A:
SILVIA VELEZ DE LA CRUZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. ERASMO ARGÜELLES ARGÜELLES**

DEDICATORIA

SUBIR LA CUESTA PASO A PASO, ARDUO CAMINO, UN GRAN RECORRIDO QUE EMPEZO CON UN SUEÑO... PERO NUNCA LO HICE SOLA Y HOY ES MOMENTO DE DECIR A QUIENES FUERON MI SOSTEN EN ESTE ANDAR :

TODA MI GRATITUD AL SER SUPREMO POR PERMITIRME ESTAR AQUÍ, A MIS PADRES SERGIO Y MERCEDES POR BRINDARME SU APOYO EN MOMENTOS DIFICILES, A MI ESPOSO ERNESTO POR APOYARME E IMPULSARME A SEGUIR SUPERANDOME, POR SER INCONDICIONAL, POR CREER EN MI, A MIS HIJOS PABLO, ALONDRA Y EDUARDO PORQUE TAMBIEN SUFRIERON MI AUSENCIA Y AÚN ASI ME SIGUIERON MOTIVANDO PARA QUE NO FLAQUEARA, A LULU, JOLETTE Y EL PEQUEÑO ANGEL, QUE SON MI ALEGRIA Y YA FORMAN PARTE DE MI VIDA Y QUE SIN DUDA TODOS FUERON MI ALICIENTE CUANDO CASI DESFALLECÍA, CON USTEDES...ETERNAMENTE AGRADECIDA.

A CADA UNO DE MIS MAESTROS QUE CONTRIBUYERON A MI FORMACIÓN ACADEMICA MTROS. ERASMO, ANTONIO, SILVIA Y DAVID MIL GRACIAS.

SILVIA VELEZ DE LA CRUZ.

INDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLOGICO

a) Sustento epistemológico.....	15
b) Proceso metodológico “el trabajo de campo”	18
c) Elección del campo	21
d) La negociación	23
e) La entrada al campo	24
f) El trabajo de campo	27
g) El método y los instrumentos.....	30
h) Del análisis a la categorización	35

CAPITULO I “MATACHILILLO, EL ENTRAMADO SOCIAL EN EL CONTEXTO”

1.1 La interacción social de los infantes, una forma de vida	39
1.2 Una infancia vivida, la empiria en su experiencia docente	43
1.3 Las prácticas culturales, la cosmovisión de un pueblo	45
1.4 La educación inicial en el contexto comunitario	59

CAPITULO II “ENTRE EL CURRÍCULUM Y SUS EXPECTATIVAS, SUS PRIMERAS CONCEPCIONES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA

2.1 La transición: de las primeras intenciones a las modalidades de atención	62
2.2 La Educación Inicial en contextos Indígenas	65
2.3 De los fines educacionales a la práctica	67
2.4 “Cuando llegué, yo no sabía qué hacer” su ingreso al servicio.....	75

2.5 El diseño del currículo ¿Quiénes? “La misma gata, pero revolcada”, concepciones de la maestra	77
2.6 La transformación en su práctica “le fui tomando sabor al caldo”	86
2.7 Las formas de atención: del currículo a la práctica “Depende de cada maestro”	95

CAPITULO III EDUCACION INICIAL: DEL CURRÍCULUM A LA PRÁCTICA

3.1 Las condiciones de aprendizaje: “hacemos lo que podemos”.	109
3.2 La planeación dentro del marco de conceptual de la maestra.	119
3.3 El trabajo colaborativo, un recuento de emociones que se viven en un trabajo solitario.....	125
3.4 Las prácticas reales entre el currículum oficial y el currículum oculto	127
3.5 El sentido común en las prácticas cotidianas	138
3.6 Reglas implícitas y explícitas en las expectativas de la docente	151

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En la actualidad ser docente es un reto, debido a que la demanda social es cada vez más preocupante, han convertido la docencia en una profesión de ritmo acelerado, esto se debe a que en los tiempos actuales las políticas educativas absorben la vida del docente casi en su totalidad, la globalización le exige mucho más conocimientos, tecnológicos, empíricos, científicos, saberes que conforma su propio bagaje intelectual y que constituye la herramienta fundamental para implementar en la práctica.

Cuando hablamos de ser docente en educación inicial, nos pone de frente ante una práctica con algunas características particulares, entre las que resaltan: poco apoyo por parte de las autoridades educativas hacia las maestras que ingresan en este nivel, en especial, en las capacitaciones al personal de Educación Inicial Indígena en el manejo del marco curricular para conocer cómo aplicar lo aprendido al desarrollar su planeación en la práctica cotidiana; esta poca atención que reciben fomenta desconocimiento de su propia práctica docente, y como resultado, lleva a la reproducción de prácticas de sentido común en las aulas.

Esto es lo primero que se refleja al llegar a observar el trabajo en el aula, sin embargo, ese acontecer solo muestra una parte de lo que en realidad se vive en ese escenario, tanto de los alumnos, los padres de familia, y por supuesto la docente. Para conocer que es lo que realmente sucede es necesario profundizar en el acontecer, para encontrar algo más que no siempre se muestra. Para lo cual, es necesario ahondar ante lo expuesto, donde la práctica de la educación Inicial en contextos Indígenas adquiere relevancia.

La educación infantil en México es tan importante, tanto como la seriedad que se tome en tan loable labor, Mistral lo expresa: *“Estamos enfermos de muchos errores y de otras tantas culpas; pero nuestro peor delito se llama abandono de la infancia, descuido de la fuente de vida. Muchas de las cosas que necesitamos pueden esperar, el niño no, a él no se le puede responder mañana, él se llama ahora”* (Gabriela Mistral) (DGEI, 1990, pág. 72), o también el muy repetitivo discurso: *“Los niños son el futuro de México”*, estas frases, una con un sentido más formativo y la

otra, para un escenario político, en lo que coinciden, es que refieren a la infancia como una etapa de mayor atención.

Sin embargo, echemos una mirada a la niñez, en estos contextos indígenas ¿Son nuestros niños atendidos con calidad en su primera infancia, de los que se pueda esperar resultados óptimos para el futuro? ¿Son las políticas educativas lo suficientemente efectivas para asumir este reto? ¿Satisface el currículo oficial las necesidades de aprendizaje de los alumnos en la educación inicial indígena? ¿Cómo conciben las docentes este currículo y cómo lo retoman en las prácticas? ¿A qué responden las prácticas de sentido común? Para entender la génesis de las preguntas, es necesario comentar que:

Hoy en día, Educación Inicial indígena, se encuentra en crisis, esto debido a los acontecimientos que se suscitan con respecto a las políticas del Estado, para empezar el contrato de personal para este nivel se ha detenido desde hace 10 años, este suceso propició incertidumbre entre las docentes, pues sus conjeturas las llevaban a creer que este nivel iba en decadencia, poniendo en riesgo su empleo, las más optimistas lo veían como una oportunidad para ascender a preescolar.

Sin embargo, se da un giro radical, y después de las rotundas negativas para que las maestras de educación Inicial Indígena se transfirieran a preescolar, de pronto, el nuevo proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lanzó una convocatoria para todas las docentes de este nivel educativo para irse a preescolar, la lista se hizo enorme, casi la mayoría, vieron esta invitación como una oportunidad para ascender, pues como maestras de Preescolar consideraban que tendrían más oportunidades para aspirar a otras claves o participar en carrera magisterial.

El traspaso se está haciendo por etapas, esperando la jubilación de maestros para ocupar los lugares disponibles, con respecto a los lugares que ellas dejan, mandan personal de nuevo ingreso para cubrir estos espacios.

Este fenómeno deja mucho que desear, porque el nivel está en miras de estructurarse, pero al pasar muchas maestras a preescolar ya no hay seguimiento,

debido a que las maestras de nuevo ingreso desconocen las necesidades del nivel, por lo que la estructuración queda inconclusa.

Esto es lo que se vive en la actualidad, de ahí que me atreva a decir que la educación inicial está en crisis, pues sus filas se están desintegrando, la contratación de nuevo personal, lleva a escribir una nueva parte de esta historia, es como una ruptura con una tendencia aún desconocida, ¿continuidad o renovación? Eso sólo el tiempo lo dirá cuando los resultados se tengan a la vista.

Cuando hablamos de currículo, estamos hablando de un documento que sustenta la enseñanza aprendizaje en el aula a través de un plan de estudios que explicita el que enseñar, cómo enseñar, cuando enseñar y para que enseñar, así como los resultados que se espera obtener al concluir el periodo escolar. Otro concepto que abordaré es el de práctica educativa, entendida como la acción pedagógica sistematizada que se realiza en el aula para favorecer las competencias en el aprendizaje de los alumnos.

Esta tesis se centra en: cómo la maestra de Educación Inicial Indígena, aborda el currículo para llevarlo a la práctica, es decir, el currículum en acción, en el cual sus concepciones como docente, moldean su práctica, retomando lo que conoce de su marco curricular, y de su bagaje cultural, concretando en prácticas que desarrolla en el aula para la enseñanza aprendizaje de sus alumnos en un contexto indígena.

El trabajo contiene las experiencias que se obtuvieron en el Centro de Educación Inicial Indígena en la comunidad de Matachilillo, Jaltocán, Hgo. Y que fueron el punto de partida en el desarrollo de este trabajo, en la que se observó la práctica de la maestra desde del método etnográfico que consiste en observar desde el terreno de los hechos los acontecimientos, para revelar los significados e interacciones de un grupo social, para lo que se utilizaron diversos instrumentos, que permitieron rescatar aspectos importantes con respecto a la concepción del currículum que la maestra manifiesta y su forma de implementarlo en el aula, lo que llevó a analizar el marco curricular de la Educación Inicial Indígena en su versión 2010, para conocer el plan de estudios que fundamenta y aplica en el aula, a través de un riguroso análisis,

emergen las categorías analíticas que dan vida a este trabajo de tesis que denomino: **“El currículum en la práctica educativa, creencias y prácticas en la escuela en el nivel Inicial Indígena”** y que deja entrever las creencias de ella a este respecto y la forma en que aplica este currículum en sus prácticas escolares, mostrando parte de una realidad que se vive en los centros educativos.

Para su análisis se toma la aportación de varios autores que trabajan el currículum como eje central y aportan elementos teóricos que dejan ver con más claridad cómo se ha abordado el currículum por parte de los profesores, aplicándolo para su trabajo cotidiano en el aula. Entre los autores analizados, se menciona principalmente a L. Stenhouse (2007), Sacristán (2002), Kemmis (1993), el marco curricular de la Educación Inicial Indígena (2010), quienes abordan el currículum desde una perspectiva crítica, así como otros autores que abordan los aspectos que rodean el tema, que permite comprender las concepciones de la maestra.

Para este análisis retomo principalmente a Stenhouse (1993) quién menciona “El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y puede ser traducida efectivamente a la práctica” Y de Kemmis (1993) que expresa interés por dicha definición ya que: “pone énfasis en el currículum como un tipo de puente entre los principios y la práctica educativa, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos”, (KEMMIS S. , 1993, pág. 10) esto consiste en la orientación de los contenidos principales de origen oficial, mientras que deja abierto a la interpretación del docente para elegir las actividades que promuevan el conocimiento.

Esto nos deja ver, que el trabajo docente, no es precisamente reproducir el currículo, más bien, da la pauta de los aprendizajes a promover, quedando en manos del profesor la responsabilidad de aplicar un currículo más acorde a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Esta tarea no es nada fácil, requiere de conocimiento, tal como lo plantea Luis Villoro como un saber justificado en razones. Es decir, no partir desde una creencia de la que hay poco o nulo sustento, sino que sea algo real, algo verdadero, solo así es posible considerarla como una guía acertada para la

práctica, de esta manera y continuando con Villoro (VILLORO, 2008, pág. 208), el conocimiento no es puramente intelectual, sino que orienta la práctica y la acción en el mundo. El conocer permite el surgimiento de la práctica correcta, tiene implicaciones éticas y morales.

Desde esta perspectiva se busca conocer la práctica cotidiana de la maestra, que se muestra en acciones concretas que la llevan a afirmar que el currículum es obsoleto, desde las perspectivas que ella tiene de lo que cree que necesitan aprender sus alumnos.

A través de la observación realizada se pudo apreciar, la forma en que la maestra asume la aplicación del currículum, complementando con su formación profesional y sus creencias en cómo considera, deba realizarse la enseñanza en Educación Inicial Indígena.

En este sentido, Stenhouse (1991) considera que uno de los problemas en el análisis del currículum es ese vacío existente entre las ideas, es decir, las creencias de los docentes y la forma de cómo operan estos mecanismos para realizar las prácticas escolares concretas en el aula. Esa flexibilidad que se expresa como libertad para que cada docente adecúe el currículum acorde a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, a través del análisis a su herramientas conceptuales y su sentido común que le aporta la experiencia, para que esas adecuaciones sean las más pertinentes, aquí es donde se pretende que la docente, reflexione en la toma de decisiones para adecuar el currículum a los alumnos, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje de estos párvulos, que Stenhouse define como escrutinio crítico, es decir, reflexionar en la toma de decisiones

El presente trabajo de tesis se conforma de tres capítulos y un apartado metodológico que hace un análisis interpretativo de segundo grado, es decir, reinterpretando la interpretación de la maestra.

En el primer capítulo, se muestra ese escenario, en su aspecto físico, ubicando al lector en un espacio y tiempo, ya que es un espacio donde se entretajan un cúmulo de aspectos sociales, económicos, así como prácticas y tradiciones que muestran a

los sujetos en su cotidianidad y dejan ver una realidad donde el fenómeno empieza a emerger a través del cruce de información que va surgiendo entre el decir y el hacer y donde la interpretación revela el sentido de las acciones, y expone una realidad con la perspectiva de la maestra.

Se abordan los fenómenos sociales como aspectos que cruzan esta práctica, pues el contexto, del cual ella es originaria, permea su bagaje cultural donde sus propias concepciones con respecto a la socialización de los pequeños en la comunidad, son determinantes para la modificación y aplicación del currículum, realizando una práctica a partir de lo que concibe necesitan aprender sus alumnos.

Entre los fenómenos encontrados está la migración que se ha dado en esta comunidad de manera alarmante, ya que en cada casa hay por lo menos un miembro o más que radica en la ciudad de Guadalajara que es adonde emigran los habitantes de esta comunidad, “Hay un Matachilillo en Guadalajara”, esto modifica el ámbito cultural y social, que permite a los niños crecer en amplios ambientes socializadores, que se forma por la familia nuclear (padres, hermanos y abuelos), ese círculo social se va ampliando a medida que crecen, y trae como consecuencia mayor desarrollo de su lenguaje oral, tanto en lengua materna (nauatl) como en español, así como facilidad para socializarse; estas dos competencias (lenguaje y desarrollo social) son con las que se inicia la Educación Inicial Indígena en los espacios escolares.

Esta red compleja de interacciones en la que los niños de la comunidad se exponen continuamente, es el punto de partida para analizar toda esta gama de fenómenos que moldean a estos pequeños y que el aprendizaje del mundo que les rodea es recíproco y sustancioso.

Esta es la perspectiva que toma como referencia de guía para implementar acciones en su labor pedagógica, pues considera que sus alumnos con esos niveles de socialización con los que llegan a la escuela, rebasan los aprendizajes que se establecen en el currículum, por lo que afirma “*el currículum es obsoleto*”. El punto es, desde qué postura de saber la maestra hace esta afirmación, es lo que lleva a la búsqueda de datos que revele las razones y motivos de tal afirmación.

Las respuestas no solo se encuentran en lo que dice la maestra, sino también en lo que hace en el aula con los niños, su interacción con los padres de familia, por lo que todo agente educativo inmerso en su práctica es relevante para la búsqueda de información.

La mujer, juega un papel relevante en el entorno social del niño desde el seno familiar, y es a través de ella que se recuperan los conocimientos y saberes y sus experiencias para retomados a través de los contenidos curriculares.

Este intercambio entre las prácticas curriculares y las prácticas de crianza son lo que conforman la educación inicial, y que permite que todos estos saberes se unifican a fin de permitir que el docente tenga un libre albedrío al sistematizarlas en un currículum que permea esas prácticas escolares, y donde la maestra define las actividades que favorecerán a sus alumnos a elevar las expectativas de aprendizaje a través de una formación integral en los niños menores de tres años de la comunidad, desde sus propias expectativas y de sus propias creencias con respecto a la forma de enseñanza que ha implementado a lo largo de 12 años de servicio.

En el segundo capítulo, se presentan concepciones que la maestra tiene con respecto al currículum, a partir de lo que ha leído de él, de cómo fue formada en su curso inicial, sus expectativas en cuanto a lo que espera aprendan sus alumnos; así mismo, la forma en que se ha ido transformando la educación infantil desde sus orígenes, como van cambiando con las reformas, alterando sus primeras intenciones, hasta las formas de enseñanza actuales, estos antecedentes son los que nos permiten mirar de manera objetiva la vida en las aulas de Educación Inicial Indígena, desde el muy ya controvertido tema de ser un nivel o un programa, o si está o no dentro del sistema de educación básica, y cómo repercute en los docentes.

También se aborda, lo que desde su parecer cuestiona sobre el diseño del currículum, exponiendo al lector, desde sus propias concepciones, cómo percibe esta ruptura entre quienes diseñan el currículum y su aplicación real en el aula que la hace cuestionar sobre el conocimiento que estos creadores del currículum tienen sobre una práctica real de este nivel educativo.

Aspectos como la desmotivación se presentan en esta tesis, para dar cuenta en qué condiciones laborales se está cumpliendo esta práctica, partir de lo que la maestra expresa, se influye en el lugar de las emociones y que, sin duda, son una determinante que determina la forma en cómo realiza su práctica.

Otros aspectos que se consideran en este apartado es su experiencia como docente a lo largo de doce años de servicio, cómo asimila las tres modalidades de atención, sin dejar de mencionar lo que dice el marco curricular con respecto a la forma de trabajo de estas tres modalidades y cómo la maestra manifiesta este trabajo en cada modalidad. Todas estas creencias son las que orientan y definen su práctica pedagógica, promoviendo aprendizajes que desde su perspectiva son los más viables para sus alumnos.

El trabajo con madres de familia es insustituible en las actividades de atención en educación inicial, esto debido a la edad de los niños, además que son el vehículo para afianzar los aprendizajes en el hogar, razón por la que revelar cómo se hace el trabajo con estos agentes educativos es indispensable para conocer cómo influyen en las actividades que implementa transformando el currículum a partir de cómo concibe el contexto social y cultural de su comunidad. El marco curricular menciona esta premisa, parafraseando su contenido, menciona que “El marco curricular de la educación inicial indígena, debe propiciar el surgimiento de innovaciones, a través de materiales que permitan al docente explorar su realidad e identidad como especialista, debe reconocer el contexto donde labora y realizar actividades que incluyan la comunidad educativa y sociocultural para apoyar su labor” (SEP, 2010, pág. 15).

Propiciar la innovación es la tendencia que busca favorecer el marco curricular, sin embargo, recalca que el reconocimiento del contexto es primordial, en base a ese reconocimiento se busca innovar, a través de la búsqueda de información para implementar actividades que favorezcan las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, es precisamente esta búsqueda que hace al maestro conocedor de su práctica.

El marco curricular en su versión 2010 tiene como propuesta los cinco ámbitos de acción que son:

- Identidad personal, social, cultural y de género
- Lenguaje, comunicación y expresión estética
- Interacción con el mundo
- Pensamiento lógico matemático
- Salud.

Estos ámbitos son para guiar los aprendizajes, vinculados al contexto con la práctica de modo que los alumnos reciban un aprendizaje que les sea útil en su vida cotidiana, a partir de éstos ámbitos, se busca favorecer las competencias de los alumnos iniciando la búsqueda de información, aquí el contexto y teoría se fusionan para surgir nuevos conocimientos que serán los que guíen la práctica, y donde surgen interrogantes que dejan ver sus creencias sobre cómo se interpreta el currículum.

En el tercer capítulo, se aborda la práctica educativa, es decir, el currículum en acción, desde los espacios áulicos para mostrar cómo estas creencias del contexto de los niños, de lo que en ese contexto aprenden, así como lo que considera pertinente deben aprender sus alumnos, que la lleva a la aplicación de estrategias que promueve en el aula, y las actividades que los niños realizan responden a las expectativas de aprendizaje que la maestra considera pertinentes que los niños se apropien para su uso en la vida cotidiana beneficiando su estancia en la escuela a largo plazo, es decir, tener una actitud positiva hacia la permanencia escolar que los lleve a continuar con sus estudios en el futuro.

Ella considera que de la manera en como vivan su vida en las aulas durante los primeros años, serán determinantes para continuar con su vida escolar, por lo tanto, hace lo posible para que sus alumnos tengan una buena impresión de lo que se hace en la escuela, es necesario que ella fomente un clima de cordialidad que permita que los aprendizajes se den entre y para ellos.

En el trabajo de campo, los hallazgos observados dieron origen a esta tesis, y el trabajo interpretativo ha sido la constante para develar los sentidos y significados de las acciones de la maestra, que develaron al fenómeno, exponiéndolo para su estudio con los distintos enfoques y métodos que la etnografía proporciona.

En toda la tesis, se presentan las creencias de la maestra con respecto al currículo de Educación inicial Indígena, pero también se presentan aspectos que originan estas concepciones, con gran influencia del contexto y su muy particular forma de abordar el currículo para su práctica, su formación profesional, que dan forma a esas creencias que ha ido solidificando a través de su formación y experiencia como docente.

Desde el acontecer del contexto sociocultural, donde fenómenos sociales se manifiestan como un entramado de acontecimientos que de alguna manera muestra una realidad que viven estos sujetos, inmersos en sus propias formas de vida, que dan sentido al acontecer en el aula, en la que los niños de dos y tres años manifiestan estas influencias que permean sus aprendizajes y donde la maestra como agente social se ocupa de promover esas competencias a través de las prácticas escolares que dice fundamentar en el currículo.

De ahí que esta tesis sea, las creencias del currículum desde una perspectiva personal de la maestra, y la génesis que dieron origen a dichas creencias, tales como: la influencia del contexto, en una infancia vivida, las formas de ingreso al servicio, su visión y perspectivas como docente en Educación Inicial, el intercambio de experiencias que repercuten como agentes modificadores en la vida profesional y laboral de la maestra, que asimila y reproduce un currículum que ella considera útil para sus alumnos

APARTADO METODOLÓGICO

En este apartado se muestra como se fue construyendo este trabajo a lo largo del proceso de la maestría, recurriendo a métodos tanto etnográficos como fenomenológicos y hermenéuticos, para clarificar esos datos observables y no observables, así como los instrumentos que ayudaron en la recolección de valiosos datos que dieron inicio a este trabajo de tesis.

a) Sustento epistemológico

La epistemología, como estudio del conocimiento, es lo que da sustento a la metodología, respaldando el proceso que orienta la investigación a través de la fundamentación que clarifica y valida su realización.

Desde una posición epistemológica, la fenomenología de Husserl pretende describir significados de las experiencias de los individuos como sujetos sociales, retomo la fenomenología (HUSSERL 1990); como medio para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida, rescatando de ella los significados que se configuran como conciencia, el pensar, el sentir, aquello que no puede verse, sin embargo, está presente.

Sus primeros escritos filosóficos comenzaron con la publicación en 1990 – 1991, con Investigaciones lógicas, en la que polemizó con el psicologismo y que abre su pensamiento más original. Su intención era establecer una base epistemológica para la filosofía que la convirtiera en propiamente científica, base que halló en el método que llamó “fenomenológico” y que representa en cierta medida, una modernización del trascendentalismo kantiano. (HUSSERL, 2014)

Desde esta corriente filosófica, la experiencia se describe tal como sucede, el fenómeno se realiza sin prejuicios a través de una reducción fenomenológica, buscando que emerja el fenómeno puro, sin anteponer ningún juicio de valor.

En la realización de este trabajo, la fenomenología se aplica, precisamente, en el sentido de la abstención de los juicios de valor al fenómeno expuesto, haciendo todo lo posible por presentar el fenómeno puro, evitando la propia subjetividad y la

implicación de las ciencias que pudieran contaminar la pureza y cambiar el sentido real de lo observado, y donde a través del proceso de interpretación se busca develar lo que verdaderamente impulsa el actuar del sujeto.

Desde esta perspectiva, se profundizó más sobre los sentidos y significados ocultos detrás de estos fenómenos expuestos, buscando lo subjetivo, lo inmaterial, aquello que da lugar y sentido a la vida de los sujetos, permitiendo entrar a esa realidad en el acontecer de su vida cotidiana, donde no todo es lo que se mira, y no hay verdad absoluta, simplemente, el hecho como fenómeno, en el que se intenta descubrir significados que los sujetos le atribuyen a su actuar cotidiano.

En el trabajo de campo, se hizo uso del método al observar desde el terreno de los hechos, es decir, en ese espacio donde la maestra aterriza el currículum, el aula, donde la maestra a partir de sus propias expectativas sobre el currículum promueve actividades que considera pertinente para las necesidades de aprendizaje de sus alumnos

En este mundo de cosas impalpables y no observables se encuentra la verdadera esencia del fenómeno humano, pues en ella se esconden los significados e intenciones que dan origen a su actuar, ya sea de manera consciente e inconsciente, responden a motivaciones profundas enraizadas en su psique a lo largo de su vida, lo cual, no solo a través de describir el fenómeno se llega a la verdad, sino haciendo un rodeo para llegar a su verdadera esencia, a lo que realmente es y tiene sentido para el sujeto.

No podemos comprender el fenómeno, solo a través de nuestro sentido común, sino movilizándolo los medios que la epistemología nos proporciona para poder dar este rodeo que Kosik alude como medio para extraer el verdadero sentido del fenómeno. Sin embargo, esto no es fácil, y es precisamente cuando se plantean las conjeturas que nos lleva al descubrimiento de la esencia de lo acontecido. Sebeok (1994) menciona:

Debemos conquistar la verdad con conjeturas, o no podremos conquistarla”, esto es lo que nos lleva a conjeturar sobre las posibles verdades e intenciones, de estas, es posible extraer fuertes indicaciones de la verdad

que se oculta y que no se muestra, a menos que se haga emerger a través de dichas conjeturas, para llegar a la subjetividad del sujeto, extrayendo sus intenciones y significados para comprenderlos e interpretarlos. (SEBEOK, 1994, pág. 37)

Esas conjeturas que se hicieron a través del proceso de interpretación, que surgieron durante el análisis del trabajo de campo como posibles verdades que ayudarían a develar lo oculto, la verdadera intención del sujeto desde lo que piensa, hace, y dice, partiendo de los acontecimientos manifiestos. En la interpretación de los fenómenos, la hermenéutica hace su aparición, complementando el proceso que lleva a la interpretación de los significados.

Paul Ricoeur, es uno de los más reconocidos filósofos franceses, su pensamiento es de gran importancia para la hermenéutica, permite que la interpretación vaya surgiendo y adquiere importancia, pues hace emerger la comprensión más sublime del texto o de las situaciones en las que se busque esta comprensión.

Para Paul Ricoeur, la hermenéutica es la teoría de las reglas que presiden una exégesis, es decir, la interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptibles de ser considerados como un texto. (RICOEUR, 2012, pág. 76). Es a través de la hermenéutica que se busca una interpretación sustentada y analizada en la que se exponen factores internos y externos y sitúan al individuo en un plano experimental, nos encamina a una interpretación subjetiva y objetiva tomando las manifestaciones significativas que pudieran acontecer en la cotidianeidad del individuo. La hermenéutica nos permite interpretar los signos y los símbolos, que están presentes en el escenario social, desde la perspectiva de los mismos sujetos, el acontecer como una realidad objetiva, pero desentrañando lo subjetivo, ese doble sentido, es el que hay que saber interpretar, no deducir de lo que se mira físicamente, el acto, el fenómeno, es ir más allá de lo aparente, y escudriñar lo no perceptible, en donde la intención, es buscar y encontrar, en lo implícito, en lo oculto, para poder hacer una interpretación, más cercana a la realidad.

Sin embargo, para poder mirar el fenómeno, es necesario un distanciamiento, lo cual me permitió ver desde afuera, desde donde es posible la objetivación del sujeto,

pues esto nos da la posibilidad de mirar en su totalidad, lo que nos acerca a una comprensión más real del sujeto investigado, esto lleva a la no implicación.

Es la hermenéutica, que nos pone frente al otro, pero no desde nuestra subjetividad, sino la del otro mismo, que es lo que nos lleva a descubrir verdaderas causas y sentidos del otro, y es precisamente lo que se procuró hacer en este trabajo de investigación, interpretar las acciones del otro, desprendiéndome de mi subjetividad, no implicándome y así poder llegar a la verdad de la cual el sujeto es causa.

Fue un proceso complicado abstenerme de juicios, tenía que desprenderme de toda idea que pudiera tener sobre los acontecimientos y permitir que solo emergiera el sentir del sujeto, interpretar sus acciones desde su propio sentir, esto implicó cuestionamientos que hicieran emerger datos que ella atribuyera a su hacer, esto propició un acercamiento a su forma de vida para conocer los antecedentes que pudieran influir en su hacer laboral.

En sentido epistemológico, de acuerdo con Frederick Erickson (1989), Anderson (1993), Cohen (1985), John y Jean Comaroff (1991), documentar el mundo simbólico, y significativo de los grupos subalternos, es básico para lograr un nuevo consenso y discurso político, idea que sugiere la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos desde el punto de vista de los actores, y de profundizar tanto en el carácter interpretativo de la etnografía, como en su interés por las tramas significativas. (Bertely, 2000, pág. 29)

Recupero estos paradigmas, como apoyo a mi trabajo de investigación al abordar estos escenarios, rescato información útil, que ayudó a ampliar la mirada reconociendo en los sujetos su individualidad y su cultura como un proceso en el que es parte, interactúa y modifica su conducta.

b) Proceso metodológico “el trabajo de campo”

La estancia en el campo, es un momento en que el nuevo investigador emplea todos sus referentes conceptuales adquiridos en el proceso de formación, debe su vialidad a lo útil en la recolección de información que lo orienta en cómo emplear métodos epistemológicos que permitan mirar tanto lo objetivo, como lo subjetivo en los

acontecimientos que tienen lugar en un escenario determinado que elige como campo de estudio.

Mi entrada al campo, en un inicio estuvo cargada de inseguridades, que me hacían replantearme él porqué estaba ahí, es innegable que en mis primeras observaciones reflejaran mi novatez, pues quería registrar todo el acontecer, las notas que hacía en el campo me dieron mucho que escribir en la primera observación, desde ese primer acercamiento, consideré que este trabajo sería desgastante y absorbente, después de todo, no tenía idea hacia donde se encaminaba el trabajo de investigación, pero sabía que en el transcurso habría que darle rumbo.

Toda la complejidad que me acompañó en este proceso, se fue disipando poco a poco, lo que en un principio era incomprensible, se hizo comprensible. Todo ese hacer que las lecturas nos dejaron, llevaron a apoyarme en enfoques y métodos que ayudaron a clarificar los sucesos y así poder hablar de desentrañar verdades ocultas detrás de los fenómenos expuestos, pese a toda la complejidad, los métodos elegidos contribuyeron de sobremanera para comprender e interpretar lo incomprensible.

El trabajo de investigación se realizó bajo el método interpretativo. Weiss (2003), citando a Piña, enfatiza la importancia de la interpretación “No basta describir, es necesario interpretar el significado simbólico de las acciones construidas en grupo. (WEISS, 2003, pág. 100) Señala que la interpretación se basa en la socialización de los actores, el autor se apoya en Schutz para enfatizar la diferencia entre el actor social y el investigador que mantiene cierta distancia emocional, de manera que está con ellos, pero no forma parte de ellos.

Darle a esta investigación un enfoque etnográfico es lo que permitió mirar y describir el acontecer en el escenario, observar desde el contexto, ampliamente este acontecer en un espacio y un tiempo determinado: el aquí y el ahora.

El método etnográfico fue útil para recuperar toda información que pudiera servir a esta tesis, ¿Cómo se hace? Parafraseando a Auge, Marc y Collerín, Jean Paul (2005), mencionan que:

Es el trabajo en el campo, donde el investigador hará etnografía, su estancia en el campo donde hará su objeto de estudio, sus formas de implicación con el campo, donde a través de distintas técnicas como la observación, la redacción, la utilización de instrumentos como grabadora, filmación, el diario del investigador, el etnógrafo se va apropiando de datos que los informantes no pueden hacerle saber, más que por conductas, gestos, silencios, risas, etc. (AUGE, 2005, pág. 10).

Desde este enfoque etnográfico, se intenta recuperar el sentido de la vida cotidiana en las acciones de los sujetos, encontrando el sentido que desde la subjetividad de los sujetos no es perceptible a simple vista, y que solo a través de la hermenéutica es posible descifrar los sentidos y significados específicos que los sujetos le otorgan a sus acciones.

Es precisamente lo que se muestra en este trabajo, interpretar las acciones del sujeto de estudio, su decir, su hacer, donde la maestra manifiesta de sus concepciones en cuanto al currículum que aplica en su práctica áulica.

La característica principal del enfoque interpretativo es la observación participante, en la cual el investigador se inserta en el campo, pero a la vez se aleja para poder mirar desde afuera.

Esto es lo que da al trabajo de campo un enfoque etnográfico, que María Bertely retoma de la observación participativa, es uno de los métodos concretos e insustituibles en este trabajo de investigación. De él derivan las posibles temáticas que dan vida a esta tesis, fue precisamente del trabajo de campo, que emergió su génesis en el acontecer en su cotidianidad.

Kuhn (citado en Encarta, 2005) refiere que el enfoque cualitativo frecuentemente se basa en métodos de recolección de datos (descripciones y observaciones) sin medir numéricamente. En este enfoque, las preguntas y las hipótesis, cuando existen, surgen como parte del proceso de investigación y es flexible; su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social que hemos definido previamente. Generalmente lo llamamos “holístico” porque se presume de considerar el “todo” y no se reduce al estudio de sus partes o elementos que lo conforman. (KUHN, 2011)

Por su parte Taylor y Bogdan aluden al método de la observación participante como “el ingrediente principal de la metodología cualitativa que al ser empleada en el

campo, se caracteriza por tres actividades individuales, la primera se relaciona con la interacción social entre el investigador y los informantes, siendo esta una relación no ofensiva, para lograr la aceptación de los informantes, el segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo, el tercero involucra el registro de los datos ,es decir, las notas de campo”. (BODGAN, 1992, pág. 158). Esto es lo que nos acerca al campo de estudio, a través de un proceso para lograr la aceptación, se emplearon las estrategias que contribuyeron a dar vida a esta tesis. Las técnicas e instrumentos empleados permitieron mirar más concretamente el acontecer de la práctica, a través de los registros y notas de campo qué situaron en un espacio concreto, pero fuera de él, pues la sistematización de la información y su análisis a todas esas redes que entretejen esa práctica, así como leer y releer, fue lo que llevó a profundizar e interpretar al sujeto de estudio, extrayendo una realidad, que en un primer momento estuvo oculta.

Esa realidad escolar se pretendió estudiar a la luz del enfoque etnográfico, por la que el sujeto fue estudiado en su hacer en un espacio real en el que emergieron sus intenciones, creencias y saberes que se manifestaron en prácticas que nacen del currículum, pero sin estar permeados en su totalidad por él.

Estar inserta en el mismo espacio, pero cuidando de evitar las implicaciones fue lo que hizo posible este proceso de investigación que permitió mirar de manera más amplia esas conexiones que inciden en la práctica de la maestra, estas relaciones que estuvieron en una diversidad de hechos que ocurrieron en los distintos espacios y acontecimientos cotidianos del contexto, por lo que fue necesario estudiar los fenómenos para su análisis a la luz del método cualitativo que hizo emerger una realidad no expuesta, pero presente que dio vida y sentido a las prácticas y concepciones de la maestra de educación inicial en esta comunidad

c) Elección del campo

La estancia en el campo es un momento en que el investigador emplea todos sus referentes conceptuales adquiridos en el proceso de formación, debe su viabilidad a lo útil en la recolección de información que lo orienta en cómo emplear métodos

epistemológicos, que permitan mirar tanto lo objetivo como lo subjetivo en los acontecimientos que tienen lugar en un escenario determinado que elige como campo de estudio.

Bustamante (TAYLOR, pág. 161) menciona que el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Entrar a un escenario por lo regular es muy difícil, se necesita diligencia y paciencia, el investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que solo a veces se adecuan a sus intereses, es preferible no estar intimamente ligado al objeto de estudio.

Estas recomendaciones facilitaron que la instancia en el campo fuera menos complicada, tomarlas en cuenta ayudaron a la recolección del dato y a la escritura, no implica hacer más fácil la tarea, sino comprender mejor cuál es nuestro papel en ese espacio.

Elegir el campo no fue fácil, ese campo que Guber (2004) citando a Rockwell menciona como “la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el que se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen, un recorte de lo real...Construido en la relación entre el investigador y los informantes”. (GUBER, 2004, pág. 84)

Desde que se nos sugirió buscar nuestro espacio para la observación participante estuve pensando dónde sería el espacio ideal para lo que yo estaba buscando, dónde encontrar el campo que permitiera observar las prácticas de crianza, pues iba hacia allá, el nombre de esta temática se originaba de lo que había observado en mi centro de trabajo durante las visitas domiciliarias, de ahí que optara por las prácticas de crianza.

La dificultad de elegir ese campo de estudio se debió a que quería encontrar ese espacio ideal, aquel que tuviera las características de fácil acceso para entrar las veces necesarias, si es que tenía que recuperar información, que la escuela

estuviera en la modalidad indígena, pues las prácticas de crianza estaban orientadas a esos espacios comunitarios. Tomando esto en cuenta me decidí por ir a una escuela de la propia zona escolar, pues es la que tiene comunidades cercanas a la cabecera municipal y con suficiente transporte. Sin embargo, cualquiera que hubiera elegido tenía cierto grado de amistad con las maestras, pues en la zona escolar solo somos cuatro maestras de educación inicial, sin embargo, tenía ya un conocimiento sobre no implicarse en el campo, es decir, evitar de antemano la subjetividad para la información.

Guber menciona que “el campo no provee datos, sino información, los datos son una elaboración del investigador sobre lo real, los datos son la transformación de esa información en material significativo para la investigación. (GUBER, 2004, pág. 85). Conociendo esto de antemano, decidí observar a la maestra Zaida, una compañera de zona, esto porque la comunidad donde trabaja es una de las más cercanas a la cabecera municipal, pues el traslado también implicaba un tiempo, así que entre más cerca, había más posibilidades de entrar al campo con más frecuencia.

d) La negociación

Después de elegir el espacio, tenía que hacer la negociación, para lo cual, decidí abordar a la elegida de manera informal al término de una reunión. Me sentía insegura, después de todo, era la primera vez que yo me acercaba a la maestra con fines de investigación.

Estábamos en una reunión sindical, ella era la Secretaria de Organización, esto la traía apresurada después de la reunión, pues tenían otras cosas pendientes que hacer con el cuadro sindical. Al pedirle un momento de su tiempo ella accedió sonriente, ambas nos saludamos de mano a la vez que me dijo, “¿cómo va tu maestría Chivis?”, ella sabía que había entrado a la maestría, de hecho, también intentó participar en el proceso de selección, sin embargo, la enfermedad de su padre la hizo desistir, ahora tenía que cuidarlo, además de atender las necesidades de la Delegación sindical.

Le contesté que ya estábamos en el segundo semestre y precisamente se nos pedía elegir un centro de trabajo para realizar la investigación, le dije que había visto su centro de trabajo como el espacio más adecuado para hacer estas observaciones, esto debido a que reunía las condiciones que yo buscaba para mi tema de investigación. Ella desde el primer momento que la abordé se mostró accesible y no tuvo inconveniente para que fuera a observarla. A pesar de que ya éramos conocidas empecé con el rapport desde ese momento.

De acuerdo a Bustamante, el rapport se concibe como el clima de confianza que se establece entre el investigador y el sujeto de investigación, (empatía) que permite al sujeto de estudio actuar con libertad, haciendo que en la recolección de información los datos no sean falseados y se recupere información verídica, esto acerca más al investigador a descubrir un suceso real. (BUSTAMANTE, 1997, pág. 52)

Así traté que se sintiera desde el primer momento, pues debido a la distancia de mi centro de trabajo a este, era complicado vernos frecuentemente, por lo que había poca amistad con ella, esta fue una de las razones que hicieron mirar hacia ella, pues con las otras compañeras había más trato amigable y esto podría conflictuar a la hora de buscar la información sin implicación.

e) La entrada al campo

Era el 15 de marzo del 2003 cuando llegué por segunda ocasión a la comunidad de Matachilillo, esto me hizo recordar algunos ayerés cuando llegué por primera vez como maestra de educación inicial, ahora era diferente, no atendería a esos pequeños que tantas veces vi sonreír, ahora estos niños estaban en la primaria y precisamente llegaría a una de las aulas de la escuela primaria, por lo tanto, no descartaba la idea de poder verlos, porque ahí estaba el salón de la maestra.

Ese primer día de observaciones fui con ella a la escuela, nos pusimos de acuerdo con anterioridad, aunque no pudimos charlar porque ella ocupó el asiento del copiloto y yo ocupé en la parte trasera de la combi.

La comunidad no tiene acceso directo a la carretera, se tiene que llegar por la comunidad del Chote o por la comunidad de Huichapa, la maestra pidió la parada en el Chote, de ahí caminamos aproximadamente 10 minutos para llegar a Matachilillo, en ese transcurso fuimos platicando de algunos asuntos personales de ella, mencionó que siempre llega “rayando el reloj” pues pasa a dejar a su hija al CENDI todos los días antes de ir a su trabajo. Durante el camino las señoras nos saludaban, algunas me conocían y me decían “hasta ama ti ualajke” (hasta ahora vino) yo les respondía “kena, nikatimoitase” (sí, aquí nos estaremos viendo).

Al acercarnos a la escuela primaria ella nota que la reja de entrada de la escuela está cerrada y expresó, “creo que hoy no van a venir las maestras, ayer no me dijeron nada y se me hace que dejaron cerrado el portón”, sin embargo, al acercarnos estaba abierto, solo tenía el candado puesto pero abierto.

Entramos y nos dirigimos a su salón, ella se mostró amistosa, desde que llegamos al aula, empezó a acomodar las mesitas y las sillas en línea recta en medio del aula, frente al pizarrón. Seguimos charlando sobre el grupo que ahora atendía mientras ella tomaba unas botellas desechables para hacer unas flores, esto mientras esperábamos a que llegaran los niños.

El tiempo que tardaron los niños en llegar lo aproveché para saber cuál era la matrícula que atendía, manifestó que se conformaba por ocho pequeños, pero casi no tenía asistencia, iban en diferentes días, aunque nunca se había quedado sin ninguno “*uno, pero viene*”, esta expresión llevó a suponer que este día vendrían muy pocos, o quizás nadie, porque el reloj avanzaba y ellos no aparecían.

Como aprendiz, cuando empezaron a llegar los niños, me puse nerviosa, ahora entraría de lleno con el trabajo de campo, me preguntaba si lo que hiciera estaría bien, o quizás le fuera a molestar que tomara notas, pero más que nada miedo a no tomar notas realmente importantes, me preguntaba qué anotar, ¿todo o solo lo relevante? A pesar de que ya habíamos analizado las lecturas previas que nos preparaban para este momento, en el terreno de los hechos surgieron dudas, de

saber si lo que anotaba realmente me ayudaría en mi trabajo de investigación, quería escribir todo, pero era imposible.

Desde ese primer día, sentí que la maestra colaboraría conmigo, pues me brindó confianza, ella dijo que lo necesitará solo se lo hiciera saber para poder apoyarme. Después de todo, ella también aspira estudiar una maestría y creo que desde ese momento ella pensaba que así le gustaría que la recibiesen cuando llegara el momento de hacerlo, su disponibilidad tanto para la observación en clase como para las entrevistas, permitió ver más en su persona, su atención y amabilidad, cualidades que agradezco pues facilitaron para focalizar la investigación. Tuvo disposición de tiempo y me abrió las puertas de su hogar para realizar ahí las entrevistas, esto permitió abrir charlas más amenas y más abiertas para que pudiera expresar realmente su sentir, porque reconozco, que lo que expresó, no es tan fácil admitirlo, por lo regular, escuchamos de las compañeras que todo está bien, y si hay algo que les incomoda no saben expresarlo o tienen miedo hacerlo, pero la maestra Zaida, habló sin tapujos, desde aspectos personales, sindicales, inconformidades y tendencias que veía en el nivel y que sin embargo pocos reconocían.

Durante el tiempo que estuve haciendo las observaciones le hice ver que sus datos personales y de su centro de trabajo estarían protegidos bajo seudónimos, y que la información que se recabara de su escuela sería confidencial, sin embargo, ella dijo que no habría problema si se ponía su nombre real, así como los datos de su escuela, pero aun así opté por el anonimato.

Todo ese tiempo mantuve una relación cordial con ella y con los padres de familia, esto permitió la investigación a flote, después de cada observación dejaba abierta la posibilidad de volver otro día, esto era con la finalidad de hacerle saber que la investigación seguía su marcha.

Mi estancia y permanencia en ese centro de trabajo fue un reto constante, pues tenía la certeza que, si algo era visto mal por la maestra o por los padres de familia se cerraría el espacio, por ello siempre me mantuve a la expectativa de las reacciones de la maestra o de algunos padres que estaban presentes en algunos momentos

para saber cómo percibían mi presencia y si esto no les perturbaba, y aunque esto fue una constante no encontré indicio alguno que estuviera rebasando los límites.

Hacer lo mejor posible este trabajo de investigación fue un reto, pues tuve que valerme de todos los aspectos teóricos y metodológicos que la maestría aportaba en mi formación, es ahí donde tenía que autoevaluarme sobre qué tanto me había apropiado de estos elementos y cómo los aplicaba en la investigación para desentrañar esos significados que estaban detrás de los fenómenos, no fue nada fácil, sin embargo, lo estoy logrando, y este trabajo es prueba de ello.

f) El trabajo de campo

En esta parte del trabajo de campo, entró la fase interpretativa y la aplicación del método etnográfico, esto por las técnicas e instrumentos que se aplicaron para hacer las observaciones, así como el análisis de ellas para poder interpretarlas, recuperando sentidos e intenciones del sujeto de estudio desde el escenario donde realiza su práctica educativa, lugar donde su hacer adquiere un verdadero sentido y significado tanto para ella como para los alumnos y padres de familia. Al respecto, Bertely (2000) menciona: “la auto comprensión que experimenta el intérprete, el modo en que cambian sus supuestos y preconociones iniciales, y la sorpresa que le producen sus hallazgos demuestran no sólo la relatividad del conocimiento escolar conformado por lo social, sino los procesos históricos, sociales y políticos que intervienen en su generación”. (BERTELY, 2000, pág. 40)

El encuentro con una diversidad de roles que jugaban los distintos sujetos en el escenario me hacía sentir abrumada. La idea inicial sobre el proyecto de investigación empezaba a desmoronarse, los hallazgos que empezaban a mostrarse eran inesperados, era como mirar esos acontecimientos con otro lente, mis insípidas conjeturas se fueron transformando al quitar cada capa que cubría el escenario dejando al desnudo una realidad inesperada.

Sin embargo, debo admitir que no fue tarea fácil, pues dirigió a varias lecturas y relecturas, así como profundizar en el análisis lo que me llevó a estos descubrimientos de lo que en verdad acontecía en la vida escolar.

Llegué al campo sin nada en puerta, es decir, aun no sabía qué extraer de ese campo, y si en un momento pensé buscar indicios de cómo las madres de familia y la maestra trabajaban las prácticas de crianza, pues ese había sido mi tema en el primer momento, después se nos sugirió extraer del campo lo más fuerte que emergiera de éste. Por lo cual el método cualitativo mediante la observación participante ayudó en esta parte del trabajo de campo, a entrar sin conjeturas, sin subjetividades que me predispusieran a lo que iba a observar. Todo lo que iba emergiendo se iba escribiendo y reescribiendo durante todo el proceso.

Taylor y Bodgan mencionan al respecto: “El diseño de la investigación en la observación participante, permanece flexible, tanto antes como en el proceso real, hasta que no entramos en el campo, no sabemos que preguntas hacer, ni cómo hacerlas”, (TAYLOR, 1992).

Desde ese momento supe que debía romper con ese esquema de investigación que ya estaba elaborado, es decir, entrar en blanco, no poniendo en el campo los datos, sino dejar que solos vayan surgiendo. Observar el acontecer en las prácticas cotidianas de la maestra, invadiendo en ese escenario donde lo que acontece son fenómenos, pero lo que se busca, es la esencia.

Kosik, menciona:

El fenómeno se manifiesta inmediatamente, la esencia, como la cosa misma no se manifiesta inmediatamente, para poder descubrir esa esencia, se debe poseer previamente cierta conciencia de que existe algo como la estructura de la cosa, a diferencia de los fenómenos que se manifiestan inmediatamente, existe una verdad oculta de la cosa, que debe ser descubierto mediante una actividad especial, para lo que existe: la ciencia y la filosofía”. (KOSIK, 1985, pág. 91).

Hacer que emergiera esa esencia pura solamente pudo darse desprendiéndose de toda subjetividad como investigador, mirar sin prejuicios. Esa duda de inicio a la entrada al campo de no saber qué preguntar, fue precisamente porque no fui al campo a recolectar datos para sustentar algo que suponía que era, sino que fui en busca del dato y que aún no sabía que era, no fui a sustentar, sino a encontrarme con el dato mismo, pero que no se mostrara por sí mismo, a menos que se recurriera

a elementos epistemológicos que son los que llevaron al descubrimiento de la cosa misma.

En ese primer día de observaciones, como ya lo mencioné, llegué con la maestra, mi intención era no perturbarla, pues no sabía cómo reaccionaría si mi llegada se diera antes o después que ella, por ser el primer día no quería hacerla sentir invadida, no tuve que decir algo al respecto, pues fue su iniciativa el que viajáramos juntas.

Observé que tenía una practicante, procuré establecer el rapport con ambas, a la vez me ubiqué en un espacio donde pudiera observar con más amplitud el espacio y no se sintieran incómodas. Durante mi estancia procuré tomar ciertas notas, por ser mi primer acercamiento a la observación de campo, tenía mucha inseguridad, temor a no hacer lo correcto, desde un inicio me sentí torpe, no sabía qué observar, qué registrar, esos nervios de principiante me ponían tensa, escribía palabras claves, en ocasiones trataba de registrar todo lo que acontecía pero entonces recordaba la sugerencia de los asesores: no tomar tantas notas, pues los podría hacer sentir incómodos, quizás como invadiendo su espacio.

La maestra Zaida se mostró amable y me hizo sentir en confianza, charlamos ese primer día debido a que los alumnos empezaron a llegar tarde, ese momento sirvió para que ambas entráramos en un clima de cordialidad y hablamos de algunos problemas que permean al nivel. Desde ese primer momento me dispuse a llevar una buena relación con ella, ya que a través de ella podría realizar mi tesis, de modo que siempre mostré interés por el tema de conversación que ella sacaba a flote.

Durante esos primeros escritos aun no vislumbraba cual sería mi tema de investigación, de hecho, llegué a pensar que lo que había hablado con ella mientras los niños no llegaban, quizás no sería relevante y solo quedaría como un escrito más.

Sin embargo, desde el tercer registro fue emergiendo el hilo de la madeja, observarla cómo establecía el trabajo con los niños, lo que hacía, lo que decía tanto en la clase con los niños cómo lo que me decía en las charlas informales, esto fue dando indicios de que había algo que permeaba muy fuerte en su práctica, esto me llevó

conjeturar que tenía un concepto propio sobre su práctica. Sus acciones tenían una intención no dicha, el trabajo era buscar la intencionalidad detrás de la acción, esto condujo auxiliarme de los instrumentos y métodos, que fueron los recursos que permitieron ir deteniendo el tiempo a través de escritos en el diario de investigador, en la libreta de notas, las charlas informales, las entrevistas estructuradas, la grabación que sin duda fueron recursos sumamente importantes que ayudaron a profundizar en la práctica de la maestra Zaida.

g) El método y los instrumentos

Parte del método etnográfico es lo que permeó en la investigación, y digo parte, porque no hice etnografía como tal sino retomé parte de ella para interpretar la información que surgió durante la estancia en el campo, así como en los espacios que se fueron abriendo para recabar la información.

Debo mencionar que no realicé ninguna visita sin previo aviso a la maestra, esto debido a que desde el momento de la negociación ella aclaró que le avisara con anterioridad mis visitas, pues su cargo en la Delegación, así como el haber entrado su escuela al proyecto de escuelas de calidad la ausentaban periódicamente de su centro de trabajo. Quedando en esos términos la negociación, las visitas que le hice, fueron hechas con previo aviso.

Tomar en cuenta estos términos, fue lo que permitió afianzar más el rapport con la maestra, lo que si hice fue llegar en distintos horarios, qué si bien la maestra había dicho que las visitas fueran con previo aviso, consideré necesario retomar lo imprevisto como un recurso para captar a la maestra en un trabajo real, sin maquillaje, al natural, esto daría la posibilidad de observarla en esos momentos distintos de su práctica. Mi intención era observar qué pasaba durante toda la jornada escolar, esto permitiría ver los distintos momentos de la práctica, desde que llegaba con tanta frescura al iniciar la jornada escolar, hasta aquellos momentos donde se le veía cansada y los niños se mostraban inquietos y junto con la practicante buscaban estrategias para poder tomar el control del grupo y volver a encauzar las actividades.

Buscaba ver todas esas partes del todo, pues no podía comprender el todo, sin haber analizado cada una de sus partes. Por ende, el análisis de cada una de esas partes, fueron posibles gracias a los instrumentos que utilicé y que permitieron ampliar la mirada, no viendo solo el fenómeno, sino la esencia misma que no puede ser develada sin antes haberla buscado a través de los métodos de la epistemología y los instrumentos aplicados.

1. El trabajo de campo, “realicé seis visitas de observación al centro de trabajo las cuales fueron efectuadas en diferentes horarios, esto con la finalidad de observar las actividades en los diferentes horarios de la escuela, esta suposición fue la que determinó en que horarios entrar a realizar la observación, y si, la información recopilada, no era la misma en los diversos horarios que establecía la maestra. Captar momentos desde que ella recibía a los niños, hacer su pase de lista, se dirige a los niños para cuestionarlos, lo que sucede en el recreo cuando los niños actúan libremente, lo que acontece después de él, fueron momentos que iban transformando mis conjeturas, ya no eran las prácticas de crianza, ahora empezaba a mostrarse las concepciones que la maestra tenía con respecto al currículum.
2. Los registros de campo fueron los instrumentos que permitieron ir comprendiendo algunas realidades observadas y que llevaron a conocer el fenómeno que surgió en un escenario con características específicas y con sujetos específicos, con una tendencia a reproducir los patrones sociales que forman parte de sus esquemas de pensamiento en las cuales se deja ver su cosmovisión, entendido como prácticas culturales y sociales propios de su grupo al que pertenecen y que quieren perpetuar, y donde sus concepciones que devienen del bagaje de su historia personal, su experiencia como maestra en este nivel, así como su perfil profesional, los cuales permean toda esta práctica que oculta una tendencia e intencionalidad.
3. La charla informal: fue otro de los recursos que ampliaron la información sobre el actuar de la maestra, se obtuvo una sola charla, pero muy sustanciosa, pues ella se mostró tal cual, dejó ver parte de esa personalidad que ocultaba, percibí que

fue un momento de desahogo, pues con el antecedente de confidencialidad, podía hablar sin correr el peligro de ser delatada, sabía que lo que diría era muy delicado y quizás no habría otro momento para expresarlo, así que en ese momento y no sin antes hacerme notar que iba a decir algo que nunca había dicho a nadie, esta se prolongó hasta setenta minutos, y que me ayudó a recuperar la perspectiva de la maestra sobre su desempeño en el nivel inicial, su sentir sobre el trato que recibe como maestra de este nivel, cómo entran en juego sus emociones, cómo vive ella la educación inicial en este momento crítico,(hay una fuga masiva de docentes para preescolar) y de cómo concibe y aplica el currículum en su escuela.

4. La entrevista informal y/o estructurada, fue como parte del método o técnica para obtener información en la recolección de datos, Jorge Bustamante nos acerca más este concepto, “a través de un ejercicio metodológico de *verstehen*, que alude a una perspectiva metodológica que implica penetrar a las profundidades del entendimiento de un fenómeno social, la entrevista, aporta elementos que clarifican el objeto de estudio que nos permite entender que las experiencias no ocurren en el vacío, sino en un contexto estructurado, a la vez que nos aporta ciertos tips para realizar la entrevista tales como: no interrumpir, escuchar, permitir que las entrevistas fluyan libremente, sin embargo los cuestionamientos del entrevistador van dando sentido a lo que se busca rescatar, si es necesario un espacio adecuado y sin interrupciones.

Las entrevistas efectuadas fueron dos a la maestra como sujeto de investigación, una a la practicante y otra más al apoyo técnico del nivel. De estas entrevistas extraje información significativa que tuve oportunidad de observar en el aula, sobre algunos ámbitos curriculares, así como otros contenidos que no tuve la oportunidad de observar en ese espacio, al menos durante mi estancia, pero al ir adentrando sobre aspectos profesionales y personales de la maestra me dieron claridad del porqué no se aplicaron en la práctica.

Los cuestionamientos de las entrevistas surgían por el análisis de la información que se extraían de los datos de campo, esto determinó el camino a seguir. Con estas

entrevistas a profundidad buscaba rescatar información valiosa que diera luz sobre el acontecer en el aula, pues la comprensión de la realidad no estaba determinada por el acto expuesto, tenía que ser cruzado con información que la maestra expresara explícitamente. Esto llevó a concretar temas relevantes durante la entrevista, digo temas porque sólo exponía a la maestra el tema del cual se me dificultaba su comprensión, y a partir de ese tema ella relataba cómo eran aplicables en su práctica.

Durante las entrevistas, abordé episodios de su infancia dónde dejó ver su inquietud de ser maestra desde su estancia en preescolar, la influencia de sus maestras en su hacer como docente en la actualidad, sus intenciones y desmotivaciones que vive en este nivel. Era como subirse a un tren e ir descubriendo en cada estación algo nuevo de ella de su papel como docente de cómo sus vivencias habían dejado huella en su paso por las aulas.

Durante este proceso fueron surgiendo los datos que ayudaron en la interpretación de los fenómenos observados, de ese rol tan cuestionable que ella poseía en las aulas y que se fueron descubriendo a través de los episodios de su infancia; su experiencia de doce años de docencia en este nivel, sus propias creencias que se fueron formando a lo largo de este camino, donde el transitar del día a día se va convirtiendo en el referente de su quehacer docente, el cual ella ha conformado como un entramado donde los aspectos políticos, sociales, económicos y educativos van conformando su práctica misma.

Las entrevistas fueron fuentes importantes en el cruce de información, las cuales se confrontaron con la práctica misma, y lo que el marco curricular, así como otros autores marcaban en el discurso, es decir del discurso a la acción, que es lo que realmente era funcional para la práctica de la maestra, lo que se decía, y de lo que realmente se hacía. Esto es lo que permitió mirar ese claroscuro que fue develando la esencia misma de la realidad que se vivía en el aula.

Abrir temas de conversación en vez de preguntas estructuradas dio lugar a que la maestra expresara abiertamente lo que sentía sobre su trabajo en el aula. Lo que

también facilitó el fluir de la información fue la libre expresión con que se desenvolvió la maestra, su autocrítica de ser bien merolica ayudó mucho a extraer la información de manera amplia, nunca se concretó a contestar con pocas palabras, sino que se extendía a describir detalles que iba recordando conforme avanzaba en sus relatos.

También consideré importante entrevistar a la practicante, que desde mis primeras visitas observé que ella podría ser mi informante clave, pues estaba cerca de la maestra por mucho más tiempo que yo, por lo que consideré que tenía más acceso a información que por el papel que desempeñaba, me podría estar restringida, ella podría ayudar para corroborar información recabada, no con la finalidad de juzgar la práctica de la maestra, sino para poder comprender el sentido que tiene para ella su hacer pedagógico: por qué prioriza ciertos contenidos curriculares y omite otros. Esto ayudó a extraer información más cercana a la realidad, pues la complejidad del campo radica en que es un espacio donde a cada momento surgieron los fenómenos, los cuales habría que captarlos desde una realidad subjetiva del otro, que dieron cuenta de la objetividad de las cosas, de esas prácticas cotidianas que emergían en ese espacio específico.

- Los instrumentos:

- Tomar notas: ayudaron en la retención de la información a largo plazo, pues daba la oportunidad de volver a ellas, para observar mejor cómo fueron surgiendo los acontecimientos, así como la posible relación entre ellos. Fue como un dispositivo para ampliar la memoria y que permitió captar imágenes concretas de los individuos (describía acciones y gesticulaciones), que complementaban para interpretar la acción del sujeto.

- Las grabaciones: fueron un instrumento de gran ayuda para captar expresiones concretas de la maestra que permitieron escuchar una y otra vez esas conversaciones para no omitir alguna palabra que viera cargada de sentido y pudiera abonar a la investigación, claro, esto se hizo con el consentimiento de los entrevistados.

- El diario del investigador (instrumento que permitió recopilar aquellas experiencias que sucedieron fuera del campo) fue mi confidente, mi guía, pues cada registro, permitió analizar la información recogida, en él quedaron plasmadas mis inquietudes, mis perspectivas, mis aciertos y desaciertos en este proceso de construcción. Escribir, leer y releer, hizo ampliar la mirada sobre aspectos que en el aula pasaban desapercibidos, las experiencias vividas antes y después de la entrada al campo, son información que complementaron nuestro análisis al observar la práctica cotidiana para dar cuenta de una realidad que se nutre de diversos factores sociales que incidieron en las prácticas de los sujetos, fue como percibir esa realidad a través de sus partes para la comprensión de un todo.

Me preocupaba omitir información relevante, o por el contrario, que la información recabada no fuera suficiente para extraer de ella lo más significativo y que esta abonara a mi investigación.

Sin embargo, admito que fue de gran ayuda para definir el rumbo de la investigación, pues a través de sus notas hacían replantear cómo ir descubriendo el escenario, enfocándome en aspectos que me ayudarían a encontrar el sentido de sus acciones, cada palabra, cada gesto, cada mirada eran importantes, así como comentarios fuera del campo de investigación fueron recuperados en ese diario, y aunque su utilización no fue permanente, se lograron rescatar de él indicios que clarificaron mi tema de estudio.

h) del análisis a la categorización

Éste proceso de análisis fue realmente extenuante, conforme se iba analizando cada uno de los registros surgía nueva información relevante que hacía ir y venir al campo focalizando aún más mis observaciones hacia aspectos que dieran claridad a los descubrimientos.

Durante este proceso el apoyo del asesor fue fundamental para que a través de la redacción se fuera haciendo el descubrimiento, en su función de guía estuvo en el proceso que llevó a interpretar más sutilmente los datos obtenidos, a través de

cuestionamientos propició buscar entre las expresiones más simples las posibles categorías y que desde mi novatez no percibía.

El formato utilizado para capturar estos acontecimientos fue el que propone Bertely para elaborar documentos etnográficos, ella menciona “la definición de un documento etnográfico es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el status de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas” (BERTELY, 2000, pág. 66). En este documento quedaron inscritos los registros de campo con los datos de la escuela, que estuvieron protegidos por claves que sólo yo podía descifrar, así como los tiempos en que fueron realizados. El documento se elaboró en dos columnas, en la izquierda se escribieron los acontecimientos, mientras en la segunda se plantearon los cuestionamientos que permitieron mirar aquello que no era perceptible, no obstante, ocultaba el sentido real de la esencia misma de la acción.

Los primeros registros dejaron ver lo complicado que era para mí realizar las conjeturas, las primeras no ayudaron tanto a la investigación, sin embargo, el escrito estaba ahí, en la espera de seguir rescatando los sucesos más relevantes. Esto dio inicio a una incipiente interpretación que los registros mismos muestran al lector, sin duda todo acto que se realiza constantemente tiende a mejorar, y paulatinamente se fueron haciendo las conjeturas más precisas que condujo a la construcción de las primeras categorías a través de la triangulación que llevó a la comparación de los fenómenos en distintos momentos y con diversas fuentes, y a través del análisis fueron surgiendo las categorías descriptivas.

Durante este proceso, me di a la tarea de leer y releer estos registros que cada vez tomaban rumbos distintos y lo que ayer me parecía importante, ahora tomaba otro rumbo, este continuo cambio de categorías hacían que temas y subtemas cambiaran constantemente, algunos se mantenían y tomaban aspectos prioritarios en el trabajo, otros se iban eliminando, mas no de la tesis, por lo que se mantenía como información latente de ser incluida, algunos más se fusionaron para dar nombres a los capítulos que se iban conformando.

En esta selección de los datos, se construyó una sábana, en la cual se eligieron con los recortes de campo información que sustentara sus ideas que tenían, de ahí empezaron a surgir las categorías rudimentarias, de esta forma cada apartado empezaba a conformarse, el orden de la información comenzó a dar forma a trabajo de investigación.

Se veía como un rompecabezas, dónde las partes estaban esparcidas en los recortes de campo, de ahí que hubo que categorizar acorde con la información que cada apartado contenía, y por supuesto, buscar cómo nombrar a todos esos datos que se iban revelando, de manera que hubiera lógica, coherencia y mantuvieran ese hilo conductor, que llevaría a la conformación de la tesis, las primeras categorías que emergieron, fueron las prácticas escolares, lo que me llevó a releer más estos registros, buscando indicios que podrían sustentarla, esta construcción llevó a nombrar el trabajo como: **“Las prácticas escolares de una maestra de Educación Inicial Indígena, entre el hacer y el currículum”**, aquí se contemplaba el análisis del marco curricular, trayectoria docente, el acontecer en el aula y las actividades extracurriculares.

El orden siempre se mantuvo oscilante conforme se iba analizando el trabajo, y reconstruyendo las categorías en la sábana, fue cambiando el rumbo de la temática aunque no fue un giro de 360 grados, hubo cierta modificación en la orientación del trabajo, ahora veía que había otra tendencia muy marcada que se venía reflejando en el trabajo pedagógico¹ de la maestra, esto era las creencias sobre lo que consideraba sería lo mejor para atender las expectativas de aprendizaje de los alumnos, hasta ese entonces, frases como “Es la misma gata, pero revolcada”, “está quedado”, “es obsoleto”, “son otras las necesidades”, “hacemos lo que podemos”, fueron las expresiones más significativas de la maestra que fueron marcando el rumbo de la investigación, de modo que sus referencias hacia el currículum, fueron marcando el rumbo y tomando sentido en la tesis, ahora el trabajo de investigación se denomina: **“EL CURRÍCULUM EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA, CREENCIAS Y**

¹ Enseñanza-aprendizaje que se da en relación maestro-alumno, a partir de lo que se conoce y concibe de un plan de estudios.

PRÁCTICAS EN LA ESCUELA EN EL NIVEL INICIAL INDÍGENA”. Está temática, se ha ido modificando debido a las sugerencias de los lectores que reorientaron la idea, claro sin perder la esencia del tema principal que desde el inicio fue el currículum, con estas nuevas modificaciones presento este tema.

El orden de las categorías se acomodó de modo que cada capítulo y subcapítulo dieran cuenta de lo que se planteaba en cada tema, dando orden a las ideas que querían reflejar en cada escrito. Así la escritura se fue realizando cuidando que los datos siguieran un hilo conductor de modo que cada capítulo mostrara parte del escenario que diera pauta a la antesala del siguiente y que este a su vez se reflejara en un tercero, de manera que desde las primeras experiencias mostradas fueran congruentes con las demás, pues detrás de cada cortina esperaba el dato que diera lugar a la comprensión del anterior. Este exhaustivo trabajo de análisis fue una constante entre el campo y los registros, pero que fueron de gran ayuda para develar la esencia oculta.

Se utilizó la narrativa para describir esos espacios en que situaba la práctica de la maestra, tratando de mostrar esas flechas que cruzan su espacio y que son determinantes en la forma que ella hace su práctica. Se describen los espacios para situar al lector en un lugar concreto, de manera que el acontecer pueda ser percibido tal como se mostrando

La narrativa se inicia desde el contexto comunitario, donde los acontecimientos sociales determinan las características de la enseñanza. A través de la escritura se muestran acciones e intenciones de la maestra que dan muestra de una realidad que ella vive en el aula y que conforman un currículum que desde su parecer es contextualizado, donde sus concepciones, saberes empíricos, la teoría y su sentido común establecen la pauta a seguir en sus acciones pedagógicas.

CAPITULO I “MATACHILILLO, EL ENTRAMADO SOCIAL EN EL CONTEXTO”

En este apartado, se consideran las condiciones sociales y culturales del contexto, que es el espacio donde la maestra vivió su niñez y dan cuenta de las formas de vida que fomentan un ambiente socializador entre propios y extraños, donde los más pequeños no son ajenos a estas interacciones, aunando a su gran hospitalidad que la gente manifiesta hacia los visitantes, que envuelven a los pequeños en ricos ambientes socializadores, a partir de estas vivencias que sedimentan sus creencias, modificando su hacer en el aula.

1.1 La interacción social de los infantes, una forma de vida

El contexto comunitario es parte del espacio físico en el que se desarrollaron las observaciones que dan cuenta de un acontecimiento que se sitúa en un espacio y en un momento en la historia. Esto permite entender el fenómeno educativo de los factores que lo influyen y atraviesan constantemente.

Lacasa (2000) menciona que “los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente con la actividad de los participantes”. (LACASA, 2000, pág. 4) Desde este punto de vista la escuela y la familia pueden entenderse como contextos educativos, donde sus formas de vida emergen e interactúan en un espacio social determinado, donde se influyen y trastocan saberes y formas de vida cotidiana.

Para Lacasa el niño inicia su aprendizaje desde antes del nacimiento, al momento de nacer va observando y relacionando acciones, reacciones y estímulos. Socialmente la familia es la encargada de la socialización primaria, es decir la primera institución encargada de fomentar las tradiciones culturales a su descendencia, en la que los padres, abuelos, padrinos, hermanos mayores, transmiten oralmente y con el ejemplo, hábitos, valores, formas de ser y hacer que los niños observan, asimilan, reproducen y se apropian de estas formas de vida, que van conformando su identidad, contribuyendo en sus primeros aprendizajes informales que el niño internaliza desde sus primeros años.

La autora reconoce a la familia como el contexto de crianza más importante en los primeros años de vida...ahí los niños adquieren las primeras habilidades (reír, jugar, y otros hábitos básicos como alimentación), sin embargo, la familia no es el único agente educativo posible el proceso comienza en ella, pero no termina allí. (LACASA, 2000, pág. 04).

Con estos referentes, es posible advertir, que el contexto social, cultural y educativo en el que están inmersos los sujetos cobra relevancia significativa para entender cómo estos procesos se inciden mutuamente y dan vida a las acciones que se desarrollan en el espacio escolar.

Conocer el contexto en el proceso de investigación permite mirar en su totalidad el acontecer cotidiano de manera más amplia, mostrando esas conexiones que inciden en la práctica de la maestra, estas relaciones pudieran estar en una diversidad de hechos que ocurren en los distintos espacios y acontecimientos en la cotidianidad del contexto, por lo que es necesario retomarlo para su análisis a la luz del método cualitativo que hicieron surgir una realidad no expuesta, pero presente, que dio vida y sentido a las prácticas de la maestra, resultado de sus creencias sobre el currículum, aunado a su formación y expectativas personales.

Inicio con un escrito descriptivo, pero solo para acercar al lector al terreno de los acontecimientos, en realidad, su importancia recae en el análisis e interpretación de los fenómenos expuestos en el trabajo de campo y en las entrevistas, que a la luz de todo lo que rodea, lleva a una mirada holística, observando al fenómeno en su totalidad, por lo que el relato de estas experiencias son parte de los avatares que se vivieron en este proceso investigativo.

Para poder llegar a Matachilillo, es necesario cruzar a las dos comunidades que la rodean y que están a bordo de carretera, la primera es el “El Chote”, para llegar a ella se camina por una calle pavimentada, se recorre aproximadamente en 10 minutos a paso normal y al final se toma una calle empedrada y solitaria de aproximadamente 500 metros de longitud que conduce a la comunidad de Matachilillo, divide a estas dos comunidades un puente sin protecciones, que pone

al caminante ante el imponente arroyo que en tiempos de lluvia se torna realmente hermoso, alegrando el ambiente de un bullicio escandaloso de los niños que hacen del puente y algunos árboles un trampolín de clavados, en tiempos de sequía es otro el panorama, es posible observarse el fondo del río empedrado y solitario, en esta época no hay niños que hagan del río un parque de diversiones, el ambiente que se percibe es otro.

La otra entrada es por Huichapa a través de una calle pavimentada en su totalidad, esta es la entrada principal y por la cual transitan las camionetas y la combi que va a esta comunidad, por esta vía es un poco más lejos para llegar a la ranhería, aproximadamente a 20 minutos y también se pasa por un puente pues el arroyo la rodea, pero opté por entrar por la comunidad del Chote, donde pude disfrutar de estas caminatas tempraneras.

Caminando de prisa por una calle semivacía, en partes empedrada y en su mayoría pavimentada, con potreros a los lados de la calle que en esta temporada de lluvias han reverdecido y emanan un olor característico del zacate fresco, esta calle es casi solitaria y es la que comunica a la comunidad de Matachilillo y el Chote, poca gente hace uso de ellas, durante el tiempo que lo recorrí encontré dos o tres personas alguna vez, por lo regular, ninguna. El silencio es tal que fue posible escuchar la respiración agitada y mi pulso acelerado por el paso apresurado, es tan maravilloso escuchar el sonido de la naturaleza, la brisa suave y fresca que acaricia el rostro y que hacen olvidar por unos instantes el ajetreo y bullicio de la ciudad.

El camino no es tan largo, pero si lo suficiente para admirar el entorno natural, seguía caminando, empezaba a escuchar el sonido del agua, que corre río abajo, me detengo sobre el puente para admirar ese paisaje natural y seguía con la mirada hacia donde corre el río, era casi una luna en creciente, curvilínea sin llegar a ser redonda y que rodea la comunidad, pero no la cierra totalmente, se vuelve más ancho y caudaloso del lado de la escuela primaria y ahí termina, empieza la zona de grandes montes, detrás están las comunidades de Teacal y Cececapa, este diseño geológico caprichoso le da la apariencia de una isla “ la pequeña isla” así lo describió la maestra cuando se refirió a tan bella comunidad, en ese momento lo

constaté, es tan bello el panorama que me llenó de emoción saber que aún existen estos paisajes en el municipio.

Pero no es solo su paisaje lo hermoso de Matachilillo, también su gente tan hospitalaria, jamás dejarán que la visita se retire sin haber compartido su mesa, o al menos un vaso de agua, esta hospitalidad es parte cultural que a pesar de las grandes transformaciones que han vivido siguen intactas, esos son valores que han trascendido a través del tiempo y ya son parte de la cultura que los identifica.

Considero relevante mencionar que algunos habitantes de esta comunidad son familiares de la maestra Zaida, quién frecuentó desde sus primeros años, vivió temporalmente en esa localidad, sus primeras experiencias con la escuela (estudió preescolar en este poblado) son el bagaje de referencia en su trabajo cotidiano en el aula, y es a partir de estos referentes que impregnan su bagaje y que dan origen a sus creencias.

Recupero las formas de vida de los infantes para mostrar al lector, cómo esas reproducciones de vida social en la que los pequeños están inmersos, se mezclan con sus propias creencias culturalmente arraigadas desde su niñez que son los referentes para justificar su práctica. El marco curricular lo define de esta manera: “las situaciones de vida de los infantes, al igual que sus aprendizajes diarios y significativos, se convierten en el punto de partida del proceso educativo intencionado que lleva al logro de aprendizajes más complejos. Por lo tanto, potenciarlos significa aprovechar el nivel de desarrollo que tienen los infantes”. (SEP, 2010, pág. 19)

estos sucesos hacen relevante considerar el contexto en que se desenvuelve el niño, pues es esto lo que dan sentido a las formas en que responde a la educación que recibe y su forma de actuar en un medio social específico. Esto es a lo que la maestra refiere cuando menciona que *“Ellos (los niños) vaya quien vaya, no son niños que luego empiecen a llorar porque tengan miedo porque ven a alguien”* (REN01P7).

Sin duda, los niños que la maestra menciona como infantes que no temen a los desconocidos, han crecido en un ambiente socializador donde las interacciones con los adultos y otros niños de la familia son una constante, aunado a la cultura de ser buenos anfitriones cuando llega un visitante, estas representaciones de la vida cotidiana familiar se van internalizando en ellos, de modo que la llegada de un desconocido a casa es tomada como normal, así como entablar una conversación con ellos. Estas son las formas de vida que la maestra retoma y son determinantes en su enseñanza en el aula.

En este proceso de socialización de los infantes al interactuar entre iguales el lenguaje juega un papel fundamental, pues la adquisición de esta competencia permite a los miembros de un grupo social identificarse, de esta forma tienen la oportunidad de reconocerse a través de saber qué piensan, qué quieren, qué necesitan, y dónde la educadora tiene que conocer este aspecto cultural de la comunidad para poder comunicarse con ellos, conocer los sentidos y significados que encierra esa comunidad cultural para así dar una interpretación más cercana a la realidad, donde las interacciones sociales son una característica propia de cada pueblo.

1.2 Una infancia vivida, la empiria en su experiencia docente.

La maestra Zaida conoce la cultura de la comunidad, el haber vivido cada uno de los eventos culturales como miembro activo, se siente identificada como parte de esa cultura, conoce todos esos sentidos y significados que se tiene hacia las formas de vida que los nativos adoptan y participa activamente en cada uno de los eventos religiosos y culturales que conforman la cosmovisión del pueblo de Matachilillo.

El haber compartido esos espacios en su infancia, fortalece sus raíces culturales que ha internalizado desde su niñez, y que ella menciona:

“Me ha quedado mucho lo de la maestra Rosita (su maestra de preescolar) cómo era con nosotros y así, creo que así soy con los niños y tuve la fortuna de trabajar con ella, y yo la veía cómo la recibían los niños, corrían a abrazarla, besarla y siempre la confianza con los niños, la confianza con ella, siempre de tratarlos con cariño, es diferente, y este, si me ha servido mucho

a mí, yo creo que eso les transmito a mis alumnos, bueno y se refleja. (REN1P08).

Ella vivió una etapa en preescolar que recuerda con felicidad, donde los buenos tratos de la maestra repercutieron en una actitud positiva en cuanto al estudio, por lo que argumenta que si los niños han tenido una experiencia escolar agradable, quizás tengan más probabilidad de que continúen superándose, implícitamente relaciona el fracaso escolar con la manera como se vive la vida en las aulas, pero también trastoca el contexto donde ella desea cambiar las expectativas de los alumnos en cuanto a la elección de su carrera profesional, por ende, es necesario recurrir a ese contexto para acercarnos a una realidad que se vive en ese espacio específico.

Esto es relevante en el trabajo de tesis pues al convivir en ese escenario desde temprana edad, se han arraigado procesos culturales que vivió en su niñez, sobre todo cuando cursó su educación preescolar y las prácticas tradicionalistas de ese entonces en los centros educativos infantiles se internalizan en ella, quien considera que estas experiencias son las que la motivaron a tomar esta profesión, (desde pequeña tuvo la tendencia de ser maestra), y toma esta experiencia como una verdad absoluta que cambió su vida, y considera que si a ella le resultó, sus alumnos que están creciendo en el mismo contexto donde ella vivió su infancia, pudieran acceder a ingresar a instituciones superiores si viven la escolarización en sus primeros años como ella lo vivió, por lo que reproduce en la vida de sus alumnos sus propias experiencias vividas en preescolar que ha internalizado y funcionan como un lazo entre la vida cotidiana y reproducción social en sus prácticas áulicas, desde sus propias creencias ligadas a un conocimiento que se va conformando con su experiencia y profesionalización, en este sentido, León desde la perspectiva sociológica menciona:

La internalización y externalización tienen funciones mediadoras en cuanto poner a accionar las determinaciones socioculturales ya cristalizadas en productos dentro de la vida, subjetividad y práctica de las personas y grupos; a la vez que éstas, por efectos de ser compartidas con otros, trascienden el plano de la particularidad de los intercambios sociales para objetivarse en pautas, marcos, estructuras que adquieren su propia dinámica y contenido (LEÓN, 1999, pág. 73).

Es precisamente esta internalización de un proceso que vivió y que está influyendo en las pautas de enseñanza de la maestra, donde lo subjetivo trasciende a lo objetivo a través de prácticas que fundamenta en sus propias creencias, justificando su hacer en el aula, de manera que al creer que ella tuvo deseos de superación por la forma como vivió su vida en el aula, hace una repetición de actos que considera pertinentes para la enseñanza, que la llevan a una reproducción de lo mismo que vivió hace más de veinte años.

Desde esta perspectiva parece muy comprometida con su trabajo pedagógico y parece alentador que quiera hacer de la educación inicial algo agradable en su estancia con los pequeños, sobre todo respetando los procesos culturales que forman parte de la identidad de sus alumnos. Hasta ahora se percibía una gran influencia de sus creencias sobre su práctica misma, por lo que se hizo necesario ahondar sobre otros aspectos de su vida que nos permitieran mirar una realidad holística y que, sin duda, es el origen de sus concepciones sobre su marco curricular.

1.3 Las prácticas culturales, la cosmovisión de un pueblo

Es en este apartado que se pretende mostrar cómo los aspectos sociales han modificado las prácticas culturales de la comunidad, trastocando todos los aspectos sobre las formas de vida que adoptan las familias para responder a las necesidades que se suscitan con dichos cambios.

Fenómenos como migración, pautas de crianza, el papel de las madres de familia en la comunidad; son factores que modifican aspectos culturales y formas de crianza en los pequeños que cada vez se exponen más a ambientes altamente socializadores que repercuten en personalidades extrovertidas y sociables. Son precisamente estos factores a los que alude la maestra al describir a sus alumnos como pequeños que no tienen miedo a lo desconocido, que están bien socializados, esta creencia la lleva a pensar que sus alumnos están listos para aprender algo más, constituyendo este referente cómo su punto de partida en la enseñanza.

a) La migración

La migración es un fenómeno social que llega a todos los habitantes de la comunidad, en cada hogar pasa la dura experiencia de ver emigrar a un miembro de la familia quedando recuerdos entrañables, lo ve partir con la esperanza de verlo algún día y de mejorar su calidad de vida, sin embargo, algunos vuelven a reunirse, pero allá, en Guadalajara. Una respuesta de entrevista muestra esta situación que viven las familias:

“Acabas de mencionar un fenómeno social que es la migración, ¿en qué porcentaje crees que se dé en la comunidad.- fíjate que aquí se ha batallado mucho (pensativa) y a mí me interesa mucho que desde pequeño el niño reciba educación, que reciba educación con ese ánimo, con una emoción de querer superarse de querer ser alguien a nivel profesional porque estudian inicial, preescolar, primaria, algunos se van a la secundaria, la MA YO RIA,(recalcando cada sílaba y alargando un poco más la última) después de la secundaria se va trabajar, ... y pues ojalá y si sea ese 20% de los que si siguen con el bachillerato y alguno que otro que termina la licenciatura (REN4P2).

Este fenómeno, que se da mucho en la comunidad, modifica la vida social, y trastoca pautas culturales y tradicionales, pues se convierte en una fuente importante de ingresos de las familias nativas. Esto modifica una práctica social y cultural que se realizaba desde antaño: la agricultura, antes se daba con mayor auge, y era la principal fuente de ingresos de las familias, ya que comercializaban sus productos, también se hacía el trueque con los vecinos más cercanos; al relevarse esa fuente de ingresos por la migración hay poca gente en la comunidad que continúe con esta forma de trabajo, por lo regular son los ancianos, abuelitos que por ya no tener la fuerza suficiente para trabajar en la albañilería se quedan a cargo de las parcelas y al cuidado de los nietos y/o las nueras. En una entrevista se rescata lo siguiente:

“¿Entonces hay un 100% de familias que ven emigrar a un familiar?

M.- sí,

I.- ¿es como una forma de vida?

M.- Si porque se van a Guadalajara, allá emprenden un negocio, se emocionan, se van a trabajar y se ve reflejado en que antes eran puras casitas de lodo, hechas de lámina o zacate, ahorita ya no ves casas de zacate, de lodo, todas están hechas de material y de loza, esto es lo que

los anima a seguir yendo, porque mandan el recurso y ya cuando llegan ya tienen su casa, ya la mayoría que llega de Guadalajara, ya llega con su carro(REN4P4).

Castelo recupera de Keohane y Nye, quienes abordan el tema y especifican que hay que aclarar que las causas que provocan la migración, son diferentes para cada grupo social, también retoman a Lourdes Arizpe que menciona “Cada clase social tiende a generar un tipo específico de migración en respuesta a los fenómenos que los afectan” (CASTELO, 2005, pág. 06).

En este caso particular, al tener solo a la agricultura como medio de subsistencia, para sobrevivir en una era globalizada donde la tecnología se vuelve indispensable y aumenta la adquisición de éstos, los bajos salarios para los campesinos, aunado esto a la inflación, son factores que determinan emigrar en primer lugar de los jefes de familia, posteriormente los hijos que ya tienen entre 17 o 18 años de edad, y solo en casos extremos las madres se unen a este grupo, cuando esto sucede origina que la familia se desintegre, la abuela materna o paterna se queda a cargo de los más pequeños, o en otro de los casos se van todos llevándose a sus pequeños.

Allá trabajan como empleadas domésticas de entrada por salida, ya que al emigrar toda la familia tiene que asumir su responsabilidad de esposa y madre, por lo regular rentan un cuarto y a los más pequeños los inscriben en guarderías, los hombres son contratados como albañiles, el fin común de todas estas familias es juntar el dinero suficiente para subsistir un buen periodo de tiempo, y posteriormente la esposa y los hijos pequeños regresan a la comunidad. Después de haber construido una buena casa: algunos optan por poner algún negocio donde la esposa lo trabaja para sus ingresos del día, el esposo y los hijos mayores regresan a Guadalajara, cuando estos se casan la historia vuelve a repetirse.

Este fenómeno social ha penetrado muy fuerte en este pueblo, cada familia tiene al menos un miembro en Guadalajara, esta influencia de emigrar se refleja en los jóvenes que solo esperan terminar su educación secundaria, algunos, muy pocos, llegan a terminar su educación media superior, aun así, emigran a la ciudad, este fenómeno se da tanto en hombres como en mujeres solteros o casados.

La consecuencia de esto, es que los niños menores de tres años de la comunidad, conviven dentro de un espacio social donde las interacciones son ricas en diversidad cultural, esto debido a que las nuevas generaciones de padres son jóvenes que a diferencia de otras generaciones anteriores, tienen un nivel mínimo de estudios de secundaria y algunos de preparatoria, por lo que estos padres y madres jóvenes tienen expectativas particulares en cuanto a lo que esperan sus hijos aprendan en Educación inicial, además de que, en caso de las señoras, han trabajado de jóvenes en casas particulares en Guadalajara, donde de manera implícita, aprenden a través de la observación que los niños pequeños de sus patrones reciben educación desde sus primeros años en CENDIS y cómo esta educación temprana les ayuda a un mejor desarrollo cognitivo. La maestra lo percibe de esta manera:

E.- En la comunidad, ¿qué expectativas tienen de educación inicial?

M.- este, hay de personas a personas, cada quien tiene su propia ideología, su propio interés y cómo saben que es un nivel educativo que no es obligatorio, depende del trabajo que uno hace es el interés que le toman los padres de familia... ha habido personas que se han dado cuenta que es un avance que los niños tienen, son logros diferentes, que tenerlos en casa nada más ...sí porque yo voy, visito a la gente, tampoco las obligo a que vengan y pues deciden inscribir a sus niños, no me ponen peros... a menos de que se los lleven cuando de repente se van trabajar...quienes han visto cómo ayuda la Educación Inicial en sus hijos si los mandan, por ejemplo las señoras que ya han ido a trabajar a Guadalajara y han visto cómo los hijos de sus patrones les ha ayudado ir a la escuela desde bebés.(REN4P2).

Lograr el interés de los padres de familia es una de las prioridades de la maestra, sobre todo porque sus comentarios justifican la forma de trabajo que ella emplea con los niños considerando que los aprendizajes avalan su buena enseñanza, sin embargo, no olvidemos que seguimos en lo que ella cree que es su práctica pedagógica, y con estos antecedentes el currículum queda obsoleto para los aprendizajes que ella considera pertinentes.

Cooper y otros (1994) Exploran la estabilidad y cambio en las aspiraciones educativas, vocacionales y morales de personas adultas respecto de sus hijos e hijas desde la infancia relacionando hasta la adolescencia, cuando las familias se ven obligadas a emigrar a otros países o se mueven hacia un nuevo nicho ecológico

dentro de su propia cultura. Se fijan, sobre todo, en cómo las propias experiencias pueden incidir en las aspiraciones. (LACASA, 2000, pág. 4) .

Esto deja ver cómo las señoras retoman la experiencia vivida, (migración) transformando sus pensamientos sobre la cultura escolar, en la que esperan que sus hijos tengan mejores oportunidades de mejorar su nivel de vida, la escuela con la utilidad de lo que ahí se aprende con su vida cotidiana en busca de un mejor status social.

Para la maestra, este fenómeno ha repercutido en años anteriores a su práctica, lo recuerda de esta forma en una entrevista:

¿Cómo influye la migración en educación inicial?

M.- En mi nivel, porque no tengo muchos niños, porque la mayoría se va con su esposo y a los niños los llevan, y otra, este, ahorita no he tenido, pero antes si, donde se quedaban con su abuelita nada más, entonces es otra situación de que el niño cuando es lactante o es maternal, este...pues quiere estar con mamá y con papá, entonces es un niño que ya no crece emocionalmente bien o afectivamente que no es lo mismo quedarse con su abuelita, son niños que no los traen, no les dan de comer bien.(REN4P3)

Esta es la otra cara de la moneda que propicia que los niños que se quedan, por lo regular al cuidado de los abuelos, en algunos casos, tíos o padrinos, éstos no reciben la atención, ni los cuidados adecuados, mucho menos hacer el papel de tutores responsables, es decir: que asuman ese papel con responsabilidad apoyando al pequeño en su aprendizaje, así también tampoco tienen el tiempo y la paciencia para responder a sus inquietudes, más aún si consideramos que en edad preescolar tienen muchas inquietudes, pues son observadores natos.

Al respecto Castelo (2005) menciona que: “como todo fenómeno social, la migración tiene consecuencias positivas y negativas dentro de los individuos y las sociedades, dentro de los márgenes positivos encontramos la oportunidad de mejorar la calidad de vida de los migrantes y la adquisición de un mejor empleo, en el aspecto negativo...la ruptura en muchas ocasiones con los lazos familiares” (GUZMAN C. E., 2005, pág. 12).

Desde el aspecto escolar, la migración afecta doblemente al nivel de educación inicial, pues si el niño en edad de asistir a este centro se va, disminuye la matrícula escolar, pero también si se queda, la abuela será la tutora, esto limita la colaboración de estas pues en su mayoría no saben leer, además que no disponen de tiempo para dedicarle al niño para apoyarlo en las tareas, a decir de la maestra, esto se manifiesta en la modificación de las prácticas áulicas, al no llevar tareas, se dedica en apoyar al niño con la tarea que no realizó. Si asumimos que la educación es compleja, habría también que admitir que sin el apoyo de los tutores se complejiza más y aún mucho más cuando se está formando un infante menor de tres años.

Esto nos permite conocer las expectativas y condiciones de trabajo de la maestra, pero a su vez, la de los padres de familia quienes fijan en la escuela sus expectativas de aprendizaje de sus hijos, específicamente a Educación Inicial por ser la primera escuela formal para los pequeños, por lo que la educadora hace todo lo posible, para que estos padres y madres de familia legitimen su enseñanza a través de actividades que reflejen un producto, un saber, de ahí que ella busca obtener las evidencias de que está enseñando algo, (una plana de letras, distinguir colores, su nombre propio, conteo oral y escrito), con esto, ella se justifica como educadora y los aprendizajes que los niños manifiestan avalan sus capacidades de enseñanza ante los padres de familia.

De esta manera se justifica el por qué ella valora más la enseñanza como preescolares, dejando a un lado los propósitos específicos de la Educación inicial que a la letra dicen “favorecer en los infantes, con oportunidad y pertinencia, el desarrollo de las identidades, personal, cultural, social y de género” (SEP, 2010, pág. 15)

Esto hace de la Educación Inicial un espacio que promueve aprendizajes intencionados, guiados por un sujeto específico que es la educadora, admitiendo la enseñanza como un proceso en el que se unifica saberes culturales, los sistematiza a través de un currículum, sintetizando en actividades específicas que ayudan a los alumnos a enriquecer sus saberes y a fortalecer sus competencias sociales y de lenguaje.

Como toda comunidad, Matachilillo tiene una organización que rige su sistema de normas y costumbres, las cuales forman parte de su identidad como sujetos comunitarios y están fuertemente arraigadas como costumbres culturales, por lo que cada miembro del grupo al cumplir la mayoría de edad, asume un papel activo acatando las normas culturales que le son asignadas, el hecho de que estén trabajando fuera de su comunidad no los exime de sus responsabilidades comunitarias así como de sus derechos ciudadanos. Mientras están allá, son mayores de edad, se les considera como productivos y cooperan con su comunidad aunque no vivan en ella, cada año se les pide una cuota que ellos aportan para la fiesta patronal a San Isidro Labrador, esta celebración es una de las más significativas para la comunidad, sus habitantes lo realizan por lo que obtienen de la agricultura para el sustento familiar, y el hecho de que la migración haya tomado auge, no reemplaza el valor cultural que dicha fiesta tiene para sus habitantes, los cuales vienen cada año a celebrar su fiesta. Esos acontecimientos impregnan al pueblo de efusividad y de un gran ambiente rico de interacciones, se juntan familias completas y Matachilillo se convierte en un pueblo pintoresco lleno de sabores, olores, colores, música, preámbulo de la máxima fiesta del pueblo en honor a San Isidro Labrador que celebran el 14 y 15 de mayo.

Es aquí donde los pequeños conviven con los visitantes en un intercambio de experiencias culturales, los pequeños observan, imitan, reproducen e internalizan, se dan esos ambientes sociales que son por excelencia espacios de aprendizaje en potencia. Estos ambientes socializadores son tan importantes que diversos estudios se han enfocado en su análisis para extraer aportes significativos al campo de la antropología. Calderón Astorga en una publicación alude a este fenómeno social considerando que:

La primera infancia es el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso, cuando el ser humano es más apto para aprender. Desde que se nace se está aprendiendo. Las relaciones sociales infantiles suponen interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño adquiere pautas de comportamiento social a través de los juegos, especialmente dentro de lo que se conoce como su 'grupo de pares' (niños de la misma edad y aproximadamente del mismo estatus

social, con los que comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes). (ASTORGA, 2013, pág. 01)

Los aportes muestran cómo las relaciones sociales en las que los infantes se encuentran ejercen una influencia sobre ellos, esto nos ayuda a comprender cómo los niños de la comunidad en estos acontecimientos se exponen a éstos ambientes en las que ponen en juego todas sus capacidades para aprender de manera involuntaria, que les permite desarrollar competencias para convivir en sociedad.

b) El papel de la mujer en la familia

La mujer dentro de la historia se ha distinguido por ser un pilar fundamental en la conformación familiar, de la forma como desempeñe su función será determinante en la identidad cultural de sus miembros para desenvolverse como entes sociales, propios de su cultura familiar y comunitaria.

A partir de los estudios sociológicos del papel de las mujeres, ellas juegan un rol fundamental en los procesos de desarrollo, ya que se encargan de cubrir los servicios sociales básicos como la asistencia del hogar y la familia, al mismo tiempo de ser el núcleo familiar, ella es quien a pesar de que en algunos casos no tenga una preparación académica es la todóloga del hogar, asume todo tipo de responsabilidades con entereza, por ello. “La mujer representa dentro del hogar una... seguridad y estabilidad psicológica y afectiva” (UPN, 1990, pág. 37) los estudios revelan una realidad que no difiere mucho en los diversos contextos en los que se observan la función de la mujer indígena.

En la comunidad hay mujeres profesionistas, maestras, licenciadas, enfermeras, una locutora muy reconocida en el estado de Veracruz. Si bien son pocas, existe la esperanza, al menos en la maestra Zaida de depositar en sus alumnos ese interés por la escuela y la profesión, y así como ella pudo ser una profesionista, más jóvenes de su comunidad puedan decir lo mismo.

Son las madres de familia quienes están cerca de los pequeños y asisten a este centro educativo, por consiguiente, son las más cercanas a la maestra con quien comparten concepciones sobre la formación integral de los menores, y dentro del

nivel de educación inicial contribuyen como un andamiaje entre el niño y el entorno escolar, además de desempeñar funciones específicas en la escuela (comités). Entre mamá y educadora fijan las bases para que el niño paulatinamente asuma su papel como estudiante mediante una atención con calidez que recibe en este centro y su transición por la escuela se dé en las mejores condiciones psicológicas y sociales.

La maestra se expresa de las mujeres de Matachilillo de esta forma:

Además de ser ama de casa, de trabajar en casa, de darles de comer a sus hijos, algunas se dedican hacer mole, a moler ajonjolí, hacer cositas así e irlas a vender a la plaza, en unas, este se van a otras lugares a trabajar, la mayoría se va a Guadalajara a trabajar en casa, para poder apoyar a su familia, hay personas, o hay casos en que el papá se lastimó ya no puede trabajar, la señora es la que tiene que trabajar, ya no es este, que el hombre dice, yo soy el hombre, yo voy a trabajar nada más, como que se están cambiando en su forma social(REN4P7).

Ese reconocimiento que la maestra hace de las mujeres de Matachilillo evidencian el status social que ellas adquieren en la comunidad, son sin duda el pilar del hogar y responsables de que sus prácticas culturales se sigan perpetuando.

La organización familiar las coloca en la máxima posición para transmitir los valores culturales en sus hijos, la ausencia del padre, le confiere esa autoridad. De ahí que sea en su fiesta patronal cuando los jóvenes manifiestan la práctica de éstos valores al evitar el consumo de bebidas embriagantes por respeto al santo patrón incluso si asisten al Chote, que es la comunidad vecina que hace su fiesta patronal el mismo día, llegar a embriagarse en esos días de fiesta patronal significaría una sanción para él o la joven, sin embargo no ha habido necesidad de estas acciones, pues los jóvenes sienten una gran adhesión por sus tradiciones culturales, respetando su organización comunitaria. En estos valores las madres de familia tienen una gran aportación, pues desde pequeños se les inculca el respeto por sus mayores, por sus hermanos y/o familia con la que convive en el hogar, a través de sus prácticas de crianza y de convivencia que son parte de su organización familiar.

Su peculiar modo de organizarse para el trabajo habla de la buena organización que rige la comunidad, un ejemplo de ello son las panaderas quienes intercalan los días

de hacer sus productos de modo que durante la semana siempre haya producto recién hecho, evitando así una competencia por las ventas y los clientes.

Espinoza menciona que las mujeres se educan a través del ensayo y error, pero así aprenden y ese conocimiento cultural es transmitido a sus siguientes generaciones, de esta forma se perpetúa las formas culturales y sociales en la comunidad.

Perpetuar normas y valores ancestrales es lo que conlleva a que la mujer sea un factor fundamental en la transmisión de valores, pues reproducen formas de crianza que les fueron inculcadas por sus padres, de ahí que las madres de familia se distingan por ser conservadoras aún las madres jóvenes inculcan a sus hijos el respeto a su religión, a sus usos y costumbres, a las autoridades, ellas son quienes regulan de manera implícita la paz social de la comunidad, ya que forman a sus hijos en valores desde que nacen, además inculcan en sus hijos y muy bien, que las fiestas patronales son sagradas, *“Por eso en esa fiesta los vez aquí, trabajando y aportando económicamente y aunque aquí es velación y en el Chote es baile y velación, los jóvenes de aquí van al baile, pero no toman, porque dentro de su cultura es penalizado y se hace acreedor a una llamada de atención”*.(REN4P7)

Es en el hogar donde se transmiten esos valores culturales, y el pequeño ocupa un lugar en la familia y es respetado y querido por todos los miembros, los hermanos mayores son quienes cuidan de su hermano menor cuando mamá se ausenta por los quehaceres domésticos. Esto nos hace comprender cómo es que los jóvenes no toman en la fiesta patronal, pues son las madres de familia, las esposas quienes se encargan de que estos patrones culturales se sigan perpetuando.

c) La organización familiar como eje regulador de las prácticas de crianza

Las prácticas de crianza son los conocimientos y formas de actuar de las madres, los padres y otros miembros de la familia y la comunidad acerca del desarrollo, lo conforman los cuidados y la educación de niñas y niños, de los cuales se nutre la cultura.

“El individuo comienza la interacción con el mundo natural a partir del nacimiento, esta interacción poco a poco se enriquece y le permite

familiarizarse y adaptarse en el contexto en el cual se desenvuelve, lo hace principalmente a través de las manifestaciones culturales que se dan en el hogar y contexto que se encargan de propiciar los aprendizajes en la primera etapa de vida”. (GUZMAN L. R., 2007, pág. 21).

El marco curricular (2010) menciona la gran importancia de atender a la primera infancia, remarcando la debida atención a este sector de la población, donde las prácticas de crianza, marcan paulatinamente su identidad cultural y social, por lo que es necesario retomarlas para propiciar una vinculación del aspecto cultural de los infantes en el terreno educativo.

Lo que se trasmite a través de una enseñanza implícita, marcan las tendencias conceptuales de los sujetos, Guzmán recupera a Daza cuando menciona:

Un estudio sobre reconstrucción del perfil de paternidad en zonas urbano marginadas y desarrollo del pensamiento crítico en edad temprana, la autora destaca que, dentro de las premisas de los padres para identificar la orientación de las prácticas de crianza, tienen una tendencia a considerar a las prácticas de crianza como resultado de la experiencia vividos por ellos en la infancia, vivencias que reproducen el modelo de educación que brindan a sus hijos (GUZMAN L. R., 2007, pág. 21).

Esto manifiesta cómo llegan a influir los patrones culturales de los padres, quienes retoman ciertos patrones de acuerdo a como ellos fueron criados en su infancia y hacen una reproducción de las reglas y normas de convivencia que inculcan hacia sus hijos, de ahí que las prácticas de crianza constituidas primero como una creencia, Villoro (2008) pues lo único que lo sustenta es que así fueron formados, es decir, sus razones son personales, sin embargo, cuando ya se internaliza como parte de su cultura se convierte para ellos en un saber, sin embargo para que este saber pueda ser considerado un conocimiento tiene que estar fundado en razones y pueda ser racional para cualquier persona, no solo para la cultura de la cual procede.

Son precisamente estas consideraciones las que permean las concepciones de la maestra, pues ha crecido dentro de esa cultura, por lo que sus creencias se fundamentan en razones personales asimiladas por motivos propios que le son funcionales a ella, una entrevista nos muestra cómo se da este proceso de asimilación de las prácticas de crianza cuando menciona:

Las prácticas de crianza se dan porque son transmitidas por los papás, una porque así fui criado, me funcionó y así lo quiero hacer con mis hijos, es una forma, otra por ayudar, por ejemplo, mamá tiene que hacer su quehacer... entonces le busca la manera de hacerle un corralito a su hijo, tenerlo ahí sentado, es una práctica de crianza... se da cuenta que si le funciona, porque el niño además de estar solito jugando con los juguetes, se agarra del corral para ponerse de pie y empieza a caminar, cuando en el hogar no se tiene la posibilidad de adquirir un baño portátil para el niño, ¿qué hace mamá para enseñarle a hacer pipí al niño? A veces se lo sientan aquí (señalando sus pies estirados y un poco levantados, entre tobillo y pantorrilla) entonces hacen un sonidito con la boca shhhh,shhhh, para estimular a que el niño haga pipi, es una práctica de crianza para que el niño empiece a controlar esfínteres, si vas a una casa, vez al niño que anda gateando y nada que ponerle cuna o un lugar especial, no al aire libre, de repente dice uno que es antihigiénico, que hay lodo y todo eso, pero pues como que los hace resistentes y son inmunes a ciertas enfermedades (.RE4P10).

Estas son las prácticas de crianza que la maestra ha observado en la comunidad desde su niñez, ahora en su papel de mediadora entre escuela y comunidad la lleva a mirar nuevamente estas prácticas desde una perspectiva de formación reconociendo su riqueza cultural que aporta al currículum vinculando su práctica al contexto. Por lo tanto, asumir la práctica educativa desde una perspectiva social, nos lleva a considerar el contexto como un aspecto relevante en esa construcción de significados que apoyarán en la interpretación de los fenómenos expuestos, vinculando estos en su relación con la práctica escolar que tiene lugar en el aula.

El marco curricular (2010) menciona “entre sus características están: respeto hacia la diversidad, tiene un enfoque flexible, su modalidad indígena permite favorecer en los niños menores de tres años de la comunidad la adquisición y uso de la lengua indígena de manera prioritaria a través de la oralidad” (SEP, 2010, pág. 15)

Este párrafo nos muestra no sólo lo válido de retomar la cultura de los niños, sino también partir de ella para la enseñanza, es decir, el alumno no es quien tiene que adaptarse a los ámbitos curriculares, sino el currículo deberá adaptarse a los alumnos respetando su contexto cultural, entonces tenemos que las prácticas de crianza constituidas como creencias dentro de su cultura forman parte del rescate que la educadora hace del contexto del niño, prácticas de crianza, que como

menciona Villoro (2008) se constituyen en saberes cuando es funcional para su grupo cultural, de ahí que la Educación inicial las contempla como ejes centrales para coadyuvar en la educación de los niños menores de tres años de la localidad, el marco curricular expresa su funcionalidad en el trabajo pedagógico al mencionar:

“Las prácticas de crianza están determinadas, en lo general por la cultura propia, en lo particular por las características de cada comunidad y de cada familia. Los diversos ambientes de vida en los cuales crecen niñas y niños de los pueblos originarios repercuten en las acciones que efectúan en la vida cotidiana, entre las situaciones y contextos que les representan retos cada vez más complejos” (SEP, 2010, pág. 14)

Esas prácticas culturales con las cuales papá, mamá se ocupan y emplean para criar a sus hijos, concebidos estos como los conocimientos y creencias culturales que oscilan entre verdad y mito, son algunas prácticas de crianza que tienen que ver con las formas como los niños crecen y son educados, y que revelan su cosmovisión como pueblo regulando su conducta social, por ende, la educadora no puede ni debe ignorar estas prácticas de crianza.

Es en el espacio escolar donde la maestra dice dar continuidad a estos saberes y en el receso se observó, desde la autonomía para comer, recoger sus loncheras, acomodarlas, avisar para que se le lleve al baño, estas acciones se anteceden en las prácticas de crianza cuando en casa el niño es estimulado para hacer pipí, cuando se le hace el taco de tortilla con sal o simplemente tortilla recién hecha y el niño come solo sin la necesidad de que mamá lo ayude a tomarlo para llevárselo a la boca, esto mientras el pequeño está sobre la espalda de la madre o cuando ya pueden sentarlo a la mesa, sólo se le sirve, se le despedaza la tortilla en el caldo y el niño come por sí sólo. En cuanto a la estimulación temprana que en casa han recibido se refleja en la maduración motora que continúa desarrollándose en el proceso educativo a través del movimiento voluntario de su cuerpo por diversas consignas, bailar, correr, recostar, saltar, caminar.

¿Cómo recupera la maestra esas prácticas de crianza? Veamos el siguiente comentario:

En el marco curricular nos marca que debemos de trabajar la estimulación temprana , y es que en el nivel solo tenemos que estimular en su lenguaje, socialización; entonces, cuando hacemos la planeación yo trato de que las actividades sean retomadas desde esas prácticas de crianza...pero mis alumnos, ya por el mes de enero ya están bien socializados y han desarrollado su lenguaje apropiadamente, entonces el marco curricular me marca seguir trabajando actividades de socialización y yo lo que hago es empezar con letras y números, porque mis alumnos ya rebasan esas etapas, entonces yo tengo que darle continuidad porque si no ellos pierden interés en estar haciendo siempre lo mismo y ya quieren conocer otras cosas, además los cantos los repasan con su mamá en casa, así como medidas de higiene y alimentación, por eso yo digo que si estoy retomando esas prácticas de crianza, pero solo las que considero que le van a ayudar a los niños para la vida”.(REN2P2)

Esto deja ver cierta tendencia en las practicas escolares de la maestra, que retoma las prácticas de crianza desde la concepción de ella en su utilidad para la vida, infiere que los niños ya lo saben hacer justificando así promover una enseñanza como en preescolar, por lo que las planas, plantillas preestablecidas, así como la memorización de números toman prioridad en sus actividades a pesar de que dice recuperar las prácticas de crianza, su trabajo refleja una discriminación de estas prácticas de crianza al relegarlas a un segundo plano y los conocimientos sobre matemáticas y lectoescritura se posicionan en un lugar preponderante en las actividades de la maestra Zaida, quien dice preparar al alumno para la vida y es precisamente esta premisa prioridad que se plasma en el plan de estudios “El sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas, tomar decisiones, encontrar alternativas, etc.” (SEP, 2011, pág. 09)

Desde esta perspectiva tiene la creencia al suponer que enseñar a sus alumnos como preescolares los hace desarrollar más sus habilidades cognitivas, considera que esto ayudará a su ingreso a preescolar.

Si bien el sistema educativo nacional menciona que la escuela debe promover y fortalecer competencias en los alumnos que le serán de utilidad en su formación, es decir, educar para la vida, también reconoce las prácticas de crianza que las madres

de familia conservan en la formación de sus hijos en la cultura social de la comunidad.

1.4 La educación inicial en el contexto comunitario

En este apartado se aprecia cómo funciona la Educación Inicial en la comunidad desde sus condiciones de espacios físicos, sus perspectivas respecto al perfil de egreso y cómo atiende las necesidades de aprendizaje en el aula con estos alumnos maternos, en el que menciona que contextualiza su enseñanza a partir de lo que observa, cree o conoce, y determina la sistematización de su enseñanza.

Para conocer más sobre estos espacios es necesario mirar cómo se lleva a cabo este proceso en el aula de la maestra Zaida y en qué condiciones se desarrolla y así tener una visión más clara de lo que allí acontece.

En este nivel se atiende a los más pequeños, es una institución unitaria como la mayoría de los centros de educación inicial indígena del estado de Hidalgo, no cuenta con infraestructura propia, por lo que se solicitan espacios en donde se pueda brindar el servicio, la mayoría de los centros de educación inicial indígena ha estado en un aula de preescolar, en casas abandonadas, en salones de la escuela primaria, esto deja ver que no son aulas adecuadas para implementar todo lo que requiere la educación infantil, la estimulación temprana requiere de espacios específicos y acondicionados a estas necesidades particulares (comedor, área de cuneros, baños, áreas de música, entre otros), sin embargo, no existen como tal.

La maestra expresa cómo emplea sus propias estrategias para trabajar con estos niños, cuando se le cuestiona lo qué piensa con el nuevo enfoque que presenta la RIEB 2011, y si es posible adecuar el perfil de egreso que se pide en educación básica, ella menciona:

Puede ser que sí porque se basa en la edad de los niños, pero ya depende de cada maestro cómo lo trabaja en el grupo, por ejemplo, el perfil de egreso de educación inicial es que los niños sepan los colores, sepan los números, pero si tengo una niña que ya me hace las vocales, me hace los números, los identifica, a lo mejor hasta ya sabe el abecedario, no me voy a enfocar nada más en el perfil de egreso que me está marcando si esta niña me está

exigiendo más, te digo porque tuve una niña que su abuelita estuvo muy constante con ella, la niña se aprendió así el abecedario (chasqueando los dedos), yo en el espejo que me han dado les ponía las vocales y me las hacían en el espejo, se emocionaba mucho, porque le marcas y se ve, fue una niña que al salir de educación Inicial, ya sabía leer, ya sabía escribir”. (REN1P9).

De estas experiencias son las que justifican su forma de enseñanza, que, si bien es funcional para algunos, digamos los más grandecitos, los más pequeños quedan en un plano de observadores, sin ser atendidos de manera individual por la maestra, a menos que llamen la atención con el llanto. Estas experiencias que la maestra vive en el aula, es lo que va formando su actitud ante el currículo que aplica y va modificando sus expectativas aunado a la teoría que conoce, conforman una realidad que ella cree que es funcional para las necesidades educativas de sus alumnos.

La maestra hace referencia al plan de estudios 2011 para la educación básica, desde como concibe un perfil de egreso para Educación inicial y es a partir de este perfil que adapta su marco curricular con expectativas muy altas que define como necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Alude al plan de estudios con respecto a educación preescolar (no hace mención a un perfil específico para la Educación Inicial) en cuanto a lo que la maestra considera respecto al conocimiento matemático, por mencionar algún campo específico: “el desarrollo del pensamiento matemático inicia en preescolar y su finalidad es que los niños usen los principios de conteo ...se inicien en la resolución de problemas y en la aplicación de estrategias ...este campo formativo favorece el desarrollo de nociones espaciales, como un proceso en el cual se establecen relaciones entre los niños y el espacio, y con los objetos y entre los objetos, relaciones que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación.” (SEP, 2011, pág. 52).

Este es el perfil que define para la educación preescolar y es a través de las experiencias de aprendizaje que se suscitan en el aula en el cual los niños acceden a aprendizajes más complejos, sin embargo, para educación inicial no se define específicamente, queda en manos de la educadora la responsabilidad sobre lo que enseña y lo que los alumnos aprenden en el aula, enmarcado en una planificación que diseña según sus expectativas, cuando este se hace.

El contexto donde se realiza la práctica de la maestra Zaida, se hace mención sobre el número de alumnos que se captan, los que asisten regularmente al centro y los que realmente se atienden en el aula. A este respecto, tenemos que: en el ciclo pasado se captaron a 15 niños menores de tres años de los cuales se atendieron 8, y seis salieron de educación inicial para ingresar a preescolar, solo dos continuaron, en este ciclo se agregaron 10 más, pero solo asisten 5, y los dos que quedaron del ciclo anterior, una niña se fue a Guadalajara con sus padres, y seis son muy pequeños para quedarse en el salón. Estos datos nos permite mirar que efectivamente la maestra centra su atención en los más grandes, los cuales ya tienen tres años o están por cumplirlos, los más pequeños, aunque aparezcan en estadística, no les dedica tiempo en atenderlos, si asisten solo observan, lloran o se les acerca material, además quienes asisten con esa edad, las madres de familia saben que van para adaptarse al aula, a la maestra, a los compañeritos de clase, y será hasta que estén por salir del centro que serán atendidos de acuerdo a lo que la maestra decida que sea mejor para ellos.

A grandes rasgos es lo que se vive en Matachilillo, estos fenómenos que se entrecruzan y nos permiten mirar una realidad inmersa en un espacio de acontecimientos únicos e irrepetibles que dan vida a una práctica que se vive en las aulas donde los infantes forman sus propias interpretaciones de su vida escolar y que de alguna manera permean la educación inicial modificando las concepciones y expectativas de la gente, de la maestra y de los alumnos.

En este capítulo se hizo un acercamiento hacia donde se vive esta realidad día a día en el salón de clases, cómo se desarrolla la atención en educación inicial indígena en Matachilillo, Jaltocán, Hgo. En el cual la práctica docente de la maestra, contiene un toque personal a sus acciones entendidas como la concepción que ella tiene del currículo vinculado a las expectativas de los diversos actores que se influyen recíprocamente y da lugar a un trabajo de enseñanza que se conflictúa entre saberes y creencias que la maestra cobija bajo sus propias creencias curriculares.

CAPITULO II “ENTRE EL CURRÍCULUM Y SUS EXPECTATIVAS, SUS PRIMERAS CONCEPCIONES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA.

En este capítulo se pretende mostrar desde la historia de la Educación Inicial, los procesos por los cuales se han ido modificando las formas de atención, hasta llegar a la actualidad en el cual este nivel adquiere un tinte particular de atención a la primera infancia. Con la finalidad de dar un referente de cómo la idea que tiene del currículum permean la práctica educativa de la maestra, se presentan datos desde el deber ser que se derivan del marco curricular y su aplicación en un contexto indígena y posteriormente introducir a la práctica de la maestra con una mirada crítica en su hacer.

2.1 La transición: de las primeras intenciones a las modalidades de atención

A través de la historia, la atención a los niños menores de 4 años, siempre ha sido relevante, diversos escritos que muestran que los cuidados hacia los pequeños ha variado, aunque siempre con un sentido y significado, desde las formas de tratarlos y nombrarlos, “durante las culturas Mesoamericanas se concebía al niño como un ser importante, y se referían a un niño como: “piedra preciosa”, “colibrí”, “Piedra de jade”, “flor pequeña”, esto manifestaba el respeto y cuidado que sentían hacia ellos”. (SEP, 1993, pág. 21).

Estos antecedentes nos sitúan ante una gran evidencia de que la atención a los infantes tuvo un papel relevante en la cultura de cada pueblo, una manifestación de la preocupación que tenían de la infancia, por lo que la abordaban con respeto y responsabilidad.

A la llegada de los españoles y durante la época colonial se crearon las casas de expósitos, ahí los niños eran atendidos por “amas” y religiosas, ahí permanecían hasta los seis años de edad, los que no eran adoptados se le enviaba a un hospicio, estos espacios fueron creados en apoyo a las familias con extrema pobreza, incapaces de proporcionar a sus hijos los cuidados adecuados.

Estas casas asistenciales se fueron extendiendo a medida que la revolución industrial dejaba cada vez más a pequeños en la orfandad y aunque su atención era

solo de atender sus necesidades básicas como la de alimentación, techo y vestido, se vio la necesidad de darles instrucción en un principio religiosa y fue hasta años después que se centra en su educación escolar.

“En la conferencia mundial sobre educación para todos, realizada en Jomtien (marzo 1990), se consolida la idea de que tanto los niños como los jóvenes y los adultos tienen derecho a la educación, se afirma también que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que, en consecuencia es necesario extender las actividades de educación Inicial a todos los niños, sobre todo a los pobres y en desventaja, aquellos que por vivir en lugares muy alejados no tienen acceso a este servicio”. (SEP, 1993, pág. 36).

En este devenir histórico, desde el siglo XVIII se propagaron los centros para separar al niño del recinto materno, estas eran rudimentarias y de tipo asistencial y religioso, fue en ese tiempo cuando surgen grandes pedagogos como Froebel, Dewey, Pestalozzi, quienes fundaron las bases para atender a la primera infancia, ideas cuya evolución por tres siglos ha traído serias modificaciones. En México se tienen las primeras casas guarderías en 1928 creadas por la secretaria de salubridad y asistencia (secretaria de salud) para atender a los hijos de los trabajadores, se les daba cuidados y alimentación, pero aún no tenía un carácter pedagógico.

La historia reciente de la educación inicial indígena, como institución pedagógica, tiene sus raíces en 1979, cuando surgió el programa de educación y capacitación de la mujer indígena (PECMI), el programa piloto se desarrolló en tres comunidades de Amealco, municipio de Querétaro, tuvo un carácter asistencial y estuvo dirigido a las mujeres de origen local.

El PECMI se organizó en tres subprogramas 1. Capacitación para el trabajo, 2. Desarrollo educativo bilingüe bicultural y 3. Educación materno- infantil, este último dividido en dos unidades: a) educación inicial y b) educación para la vida familiar, en la primera se realizaban actividades diarias con niños de dos a cuatro años, en la segunda se desarrollaban temáticas como: la mujer en la familia, la comunidad y el grupo, medicina tradicional, alimentación, nutrición y el niño recién nacido. (SEP, 1993, pág. 37).

Estas fueron las primeras intenciones que dieron origen para establecer un modelo educativo enfocado a esta parte de la población y con características específicas, tales como marginación y pobreza extrema. A raíz de esta idea es cómo surge el programa de educación y capacitación de la mujer indígena (PECFMI), como una modalidad no escolarizada donde las promotoras tenían como fin específico, coadyuvar en la economía familiar a través de talleres productivos tendientes a mejorar los ingresos económicos y de esta forma alimentar mejor a sus hijos, combatir así la desnutrición, a la vez que desarrollaban las prácticas de crianza de la comunidad estas eran reforzadas con los conocimientos de la promotora, de esta forma se establecía un vínculo del programa y la comunidad.

A partir de la capacitación a las madres de familia, se pretendía impactar sobre la economía familiar, por ende, los hijos se verían favorecidos al tener una fuente más de ingresos, también se daba capacitación a las madres de familia sobre cuidados del bebé, de ahí que la promotora indagara sobre las prácticas de crianza de la comunidad, pues era a partir de ellas que se retomaba las capacitaciones, no obstante, no se incluían niños menores de tres años, como receptores directos de la educación, es decir, la promotora no los atendía directamente, sin embargo, diversas estancias ponían interés en este grupo, sobre todo las políticas educativas que desde el ámbito discursivo buscaban atender a este sector poblacional.

Para finales del siglo XX nace la modalidad semiescolarizada, creada por la Secretaría de Educación Pública, en esta la atención a los infantes era dentro y fuera del espacio educativo, aquí es donde el apoyo técnico refiere *“pero el problema es que ya se está manejando un horario de 9 a 12”* (REATP). El término refiere, a la atención que se daría a los niños y a las madres de familia por seis horas a la semana, sin embargo, se ha distorsionado la idea que implica ser semiescolarizada, esto debido al desconocimiento de las mismas autoridades educativas que al aplicar la normatividad propician que las mismas docentes laboren con un horario similar al de preescolar confundiendo incluso, la verdadera intencionalidad de este nivel educativo al fomentar prácticas escolares más acordes a niños preescolares, en nuestros días la educación inicial es, y cómo lo mismos lineamientos lo mencionan

“En la actualidad, la tendencia es la educación inicial escolarizada” (SEP, 2010, pág. 27).

Es entre el año de 1992 y 1993 que surge el programa de Educación Inicial Indígena (PEII), tiene como propósito la formación integral, física, psicológica y social del niño menor de cuatro años, en la que asisten los menores a un centro educativo, esto le da un carácter asistencial. A más de 20 años como Educación inicial Indígena (CEII), es importante conocer cómo se realiza una práctica en el contexto indígena.

2.2 La Educación Inicial en contextos Indígenas

La práctica educativa entendida como el hacer intencionado y reflexionado para propiciar aprendizajes significativos en los alumnos, es compleja, pues conlleva a conocer los estilos de aprendizaje de cada alumno. Una característica de la Educación indígena es que el maestro que labora en instituciones con modalidad bilingüe debe desarrollar los procesos educativos en la lengua originaria de sus alumnos, por lo que es indispensable que tenga cierto dominio sobre esta lengua. Para el caso de la educación Inicial Indígena se hace más complejo, debe tener las siguientes características:

Indígena: Porqué está dirigida a la población indígena infantil favoreciendo a la promoción de su cultura y desde temprana edad se fomenta el uso de su lengua materna y el español.

La diversidad e interculturalidad: Trata de propiciar el conocimiento y la reflexión frente a lo extraño, promoviendo el respeto a las diferencias culturales.

La flexibilidad: Es flexible pues se considera las características individuales los ritmos y estilos de aprendizaje, las necesidades y fortalezas de cada niño. (SEP, 2010, págs. 37 - 39)

Por lo anterior, la atención de estos párvulos se hará de forma adecuada a sus características individuales, sistematizada y a través del apoyo de la progenitora que mediará entre lo convencional (la escuela) y la cultura tradicional (el hogar), de manera que el pequeño (a) se vaya formando en armonía, sin que lo externo

conflictúe con lo interno, al considerar éstos tres aspectos puede decirse que se está realizando una práctica contextualizada, con respeto a sus prácticas culturales.

Este trabajo requiere que la educadora conozca la cosmovisión del pueblo, para saber cómo se forman culturalmente los niños desde sus pautas de crianzas, sus creencias, mitos trascendentales que forman parte de su cultura, este reconocimiento es lo que permite la contextualización del currículum.

Según el acuerdo 592 para la articulación de la educación básica, el Marco Curricular es: la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible los derechos educativos de niños y niñas. (SEP, 2012, pág. 21)

Desde esta perspectiva, el diseño curricular es lo que define la acción de la práctica educativa, por ende, no se puede prescindir de él, lograr que la práctica sea pertinente dependerá de cómo él o la docente conozca e interprete su propio currículum colocándolo en el contexto de sus alumnos.

Desde la propuesta educativa, se explicita que la Educación inicial Indígena debe partir de la contextualización, es decir, de la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades, el fascículo VI del marco curricular expresa lo siguiente:

La contextualización curricular implica la caracterización de tres horizontes:

- 1.- El horizonte de sentido: da cuenta de los propósitos de la Educación Inicial Indígena, de la acción de la práctica educativa.
- 2.- El horizonte operativo: implica caracterizar a niños y niñas, agentes educativos, comunitarios y docentes, sus conocimientos, estrategias de aprendizaje y estrategias didácticas, metodologías...
- 3.- El horizonte epistemológico: tiene que ver con la fundamentación de la postura del docente frente a sus conocimientos profesionales y disciplinares. (SEP, 2012, pág. 25).

En el número 1 tenemos que la intención es que las y los docentes construyan y reconstruyan el valor que tiene la Educación Inicial Indígena, en el número 2 refiere a la pertinencia de la enseñanza aprendizaje desde la perspectiva del sujeto que aprende, en el número 3, es aquí donde se pregunta qué tanto conoce de la lengua,

de la cultura originaria y de las estrategias didácticas y en función de ello, diseña situaciones didácticas.

Por tanto, la contextualización inicia con la identificación y el análisis de las prácticas socioculturales, es decir, reconocimiento del contexto para tomar la decisión sobre que contenidos curriculares trabajar desde los conocimientos originarios y las prácticas socioculturales, en este proceso el docente delimita su práctica entre lo que sabe y lo que indaga. Todo este proceso en las prácticas áulicas en la Educación inicial Indígena, parte de un propósito de lo que se espera alcanzar con cada ámbito, por ende, debe evaluarse para conocer los logros y las dificultades en las actividades planeadas.

Razón por lo que en la Educación inicial Indígena, “la evaluación es una valoración de los procesos de desarrollo y construcción del conocimiento, es un proceso didáctico que permite evidenciar los cambios que se producen en los niños y las niñas a través de la observación, el registro narrativo y la sistematización de la información” (SEP, 2012, pág. 90), en esta sintonía, la evaluación permite al docente la reflexión y el análisis sobre las actividades planteadas y valorar su pertinencia, lo que le permite reorientar su práctica.

En este entender se clarifica el quehacer educativo de la maestra en cuestión, desde el deber ser, pero ahora se analiza desde el ser, lo que ella concibe del currículum y su vinculación con el contexto.

2.3 De los fines educativos a la práctica

En este proceso de cambio, la intención original de lo que era la Educación Inicial se ha perdido, esto es lo que perciben las educadoras, sobre todo quienes han vivido estos procesos:

Educación inicial es muy amplio, hay que considerar a las mujeres embarazadas, cómo ella puede estimular a su bebé en el vientre, con qué elementos, qué herramientas le voy a proporcionar yo para que pueda ayudar al bebe desde el vientre materno, esa era la esencia, ahora ya no lo hacemos, nada más nos encerramos en el centro de trabajo con los todos los saberes locales que tienen las madres de familia para criar a sus hijos, y es

aquí donde la educadora va al rescate de ellas, de ese saber local para llevarlas al currículum como los aprendizajes esperados, de manera que ya no se adapta al alumno al currículum, sino que el currículum al alumno, de esta forma se busca promover aprendizajes significativos. Sin embargo a pesar de que el marco curricular enfatiza de las prácticas de crianza, hay resistencia por parte de la educadoras para trabajar de esta forma, y centran su enseñanza solo en el aula y con actividades concretas que van más hacia la preparación de los niños para preescolar, niños grandes y ya...educación inicial nace a raíz de las comunidades marginadas y las condiciones tan precarias de cómo los bebés eran criados, ahí nace el programa de la mujer indígena, porque capacitaban a las promotoras para que apoyaran a las mamás en manualidades, actividades productivas para que de alguna manera ellas pudieran ayudar en el sustento familiar (REATPN5P2).

De estas primeras intenciones del nivel, lo que se conserva y es apenas en estos dos últimos años que se retoman nuevamente, son las prácticas de crianza, entendidas estas como haciendo por un lado las prácticas de crianza local y todo lo que conlleve para su enseñanza en el aula.

Sobre este aspecto, el apoyo técnico nos menciona:

Ahora ya casi no se dan los talleres de planeación, si se empiezan en los primeros meses del ciclo, pero después de octubre o noviembre, ya nadie pregunta si se va hacer o no y el supervisor tampoco lo toma en cuenta, ya ves, hasta se le olvida mandarnos citatorios, y es que también nosotras ya no le damos importancia, cuando nos toca taller, algunas se toman el día, o sólo van a echar chisme, ni el marco curricular llevan, con eso te digo todo.... No hay interés y eso nos está perjudicando. (EATPP5)

Durante las visitas al aula, sale a la luz que en la actualidad han desaparecido en definitiva las actividades productivas, quedaron en el olvido ya que esto les implicaba más tiempo y tal vez gastos, todo dependía de lo que enseñaría; las últimas generaciones que la aplicaron fueron hasta el 2003, se elegía a una comunidad para enseñar una actividad productiva, y se citaba a todas las maestras del sector para que fueran como observadoras, se elegía quien debía coordinarlas, para esto requería tener experiencia en el trabajo, así que podía ser cualquier docente que supiera hacer lo que la comunidad había elegido aprender,(la maestra proponía las actividades en el ciclo escolar y las madres de familia elegían cuales se harían) era un ambiente propicio para compartir experiencias y convivir de manera

armónica, además de que se daba realce al nivel en la comunidad, sin embargo lo que llevó a su decadencia fue el poco interés de algunas maestras, ausentándose esos días de talleres productivos, al ver ese desinterés y el doble sentido que algunas le daban, (se tomaban el día), aunado que ninguna autoridad pedía realizarlas, esto propicio que quedaran en el olvido al grado de desaparecer por completo.

Cuando se da a conocer el marco curricular 2010, estas actividades ya no fueron contempladas, las que quedaron vigentes, como ya lo mencioné fueron las prácticas de crianza, sin embargo, los resultados evidencian lo contrario al observarse solo actividades técnicas para desarrollar la escritura o los conceptos matemáticos, no se ven esas conexiones entre las prácticas de crianza como saberes locales y su inserción en el currículo como aprendizajes esperados.

Aquí lo relevante es cuando el apoyo técnico de la zona escolar menciona “Educación Inicial es muy amplio”, entendido este concepto como todo el trabajo que debe realizarse en este nivel, desde ésta perspectiva se percibe un reconocimiento por parte de la maestra, reconoce que el programa ha ido modificando sus formas de enseñanza, lo que antes fueron promotoras, hoy educadoras se enfocan más al trabajo en el aula, es decir, tener a los niños en el aula ocupados haciendo planas de letras, pintando plantillas prediseñadas, escribiendo su nombre, reconociendo números, el conteo oral, y aunque no signifique que esté del todo distorsionado, sino que se priorizan estos aspectos por encima de los verdaderos propósitos de la educación inicial, que es desarrollar la socialización del pequeño así como su lenguaje oral a través de experiencias de aprendizaje que le darán las bases para desenvolverse en su medio social, por lo que su atención desde edades muy tempranas (0 a 3 años) es insustituible, no se trata de acercarle los objetos, es hacer con esos objetos las experiencias de aprendizaje que le reditúen en su desarrollo cognitivo y general.

En la actualidad, Educación Inicial hace referencia al trabajo en las tres modalidades, estas son:

- La atención directa a niños
- La atención a niñas y niños con la participación de agentes educativos comunitarios
- La atención a agentes educativos (SEP, 2010, pág. 21).

En la primera modalidad se procura la atención a los niños de dos y tres años en el aula, aunque no se descarta que se lleven a los menores de dos años, en esos casos se requiere la presencia de la madre de familia, si así lo permite la docente, desde el marco curricular 2010 se plantea lo siguiente:

Su asistencia en el aula le permite al pequeño convivir en un ambiente pedagógico intencionado, esto le permite enriquecer su proceso de socialización, el desarrollo de su lenguaje oral ampliando su vocabulario, este tipo de atención permite concentrarse en el desarrollo particular de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas, distintas de las que requieren los más pequeños” (SEP, 2010, pág. 21).

La segunda modalidad se inscribe en la atención al infante en su domicilio familiar para observar cómo es atendido en su entorno natural, las pautas de crianza que lo conforman como saberes locales de la familia, centrando la atención en el ritmo de aprendizaje de cada alumno en sus capacidades individuales; a partir de esto el docente puede orientar y efectuar acciones para mejorar las prácticas de crianza.

La tercera modalidad refiere a la atención de los agentes educativos, de acuerdo al marco curricular las orientaciones que se proporcionen estarán en función de las necesidades de los niños y sus familias, de las condiciones en que crecen, viven y se desarrollan, su capacitación y asesoría se darán a través de pláticas cursos y talleres en las que se aborden temas y situaciones relevantes de las que se sepa requieran las madres y padres o por petición expresa de ellos mismos.

Independientemente del tipo de atención educativa que reciban los niños y niñas y agentes educativos comunitarios, es recomendable crear situaciones de aprendizaje que estimulen el trabajo solidario, que fomenten la participación activa, sin embargo en los talleres de capacitación y/o reuniones de colegiado de zona, lo más relevante que se aborda son los ámbitos enfocados directamente a los niños y con ello el

trabajo comunitario se desplaza, esto debido a las nuevas exigencias con el nivel donde tiene que justificar un horario de permanencia.

Esto refleja que aún no se tiene una idea clara de cómo abordar a la educación inicial desde las tres modalidades de atención, por lo que cada docente se hace responsable sobre las formas de llevarlas a cabo, desde sus propias concepciones de hacer esta labor, de ahí que el apoyo técnico refiera que no se están retomando estas modalidades como deben ser, más bien se están distorsionando, ya que solo se aplica una práctica repetitiva no reflexionada

Ella expresa (el apoyo técnico), lo que ha observado al visitar los centros educativos, incluyendo la de la maestra Zaida donde percibe ese cambio de intencionalidad al suplirse las visitas domiciliarias para observar las prácticas de crianza por el enclaustramiento del alumno en el aula con un horario de permanencia, al menos de la docente de 9:00 a 12:00 am.

Fue pertinente la colaboración del apoyo técnico, debido a que su función le permite conocer aspectos del trabajo de la maestra Zaida, tales como su forma de trabajo, la relación entre lo que se le pide hacer y lo que ella realmente hace, además de estar más informada sobre los aspectos curriculares, su experiencia de 23 años de servicio en este nivel aporta a este trabajo de investigación. En un registro de entrevista ella menciona “que es lo que te proporcionan las autoridades educativas, desde ahí va, a mí me dicen, si yo te voy a supervisar, yo gente de Pachuca, gente de donde sea, yo no te voy a supervisar en la tarde, te voy a supervisar en un horario de clases, en la mañana y que estés trabajando en el salón, a mí no me van a buscar en la comunidad, me van a buscar en un aula” (REN5P2).

Ella sabe que también contempla actividades fuera del aula, es decir, hacer las visitas domiciliarias, sin embargo, el trabajo en el aula justifica un fin, al menos dentro del horario escolar, esto es cumplir administrativamente con este horario, solo así se puede decir que está trabajando. Considera que las autoridades educativas contribuyen a que las docentes prioricen el trabajo pedagógico solo en el aula, y lo recalca al mencionar que las supervisiones se dan en horarios de clases y en el aula.

Al cumplir con esta regla se dejan a un lado aspectos del trabajo de la docente que son indispensables en la tarea educativa al retomar el contexto donde el niño crece para contemplar estos aspectos significativos en el aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva se percibe un acato de la regla instituida, la permanencia en el aula para cumplir administrativamente, y claro está, la maestra está ahí, esperando a que si la visitan la encuentren cumpliendo con el horario, lo paradójico es que las visitas a Educación Inicial son casi nulas, y cuando llegan a ir, no es a observar la práctica, mucho menos sugerir, solo para recabar firmas y sellar formatos de visita.

Acorde a esta regla es que la maestra Zaida justifica su trabajo en el aula, y de que los niños permanezcan en ella por cierto periodo de tiempo trabajando, de ahí que haya modificado la intencionalidad de su tarea al atender solo aquellos niños más grandecitos dejando a un lado los más pequeños.

Incluso hoy en día, los objetivos y contenidos de la Educación Inicial Indígena pasan por un proceso de transformación, en el cual esas primeras concepciones que dieron forma al programa van evolucionando, ahora se enfoca a la atención de los niños menores de tres años exclusivamente en un trabajo pedagógico-didáctico en el aula a pesar de que el marco curricular menciona que deberá desarrollarse el trabajo en las tres modalidades², (se especificará más en los siguientes apartados) en contraste el enfoque que le asignan las docentes es diferente. De ahí que la maestra afirma: *“nada más nos encerramos en el centro de trabajo con los niños grandes y ya”* (RE2P2).

Esta actitud de trabajar solo con los niños grandes deja al descubierto lo que es una práctica común entre las docentes, la de trabajar solo con los niños más grandecitos en los centros de trabajo, esto les facilita un ahorro en tiempo, hay menos desgaste físico, ya que los más pequeñitos requieren de más atención y cuidados.

La maestra en cuestión manifiesta esto cuando menciona *“en Matachilillo me ha tocado limpiar a los niños, en Amaxac no, ahí los niños no usaban pañal usaban, si no*

² Son las tres formas de atención que se trabajan en Educación inicial a) atención directa a niños, b) atención a niños con el apoyo de agentes educativos y c) la atención a agentes educativos.

era trapito, calzoncito, y así estaba todo el día, les lavaba la colita todos los días". (REN1P4).

Recibir a los niños más pequeñitos, implicaba hacer estas labores, asear a los bebés, esto les llevaba tiempo acorde con la cantidad de niños que se tuviera y se descuidaba por periodos cortos a los demás, al ser escuelas unitarias, ese momento sin la maestra podían acontecer muchas cosas, en el horario de clases son responsables del bienestar de los pequeños, no era un trabajo fácil, porque su trabajo pedagógico se intercambiaba con el de pilmama³. Ella lo menciona así *"los niños son tan chiquitos que no sabes qué hacer con ellos, las señoras te miran como pilmama, aceptan dejártelos para que no les den lata en su casa"* (CHI1P2).

Esta percepción que la maestra tiene de su trabajo deja ver cierto descontento, pues bien sabe que lo que se realiza en el aula y de acuerdo a lo que plantea el marco curricular deberá ser un trabajo pedagógico, sin embargo, lo que ella siente que hace con los más pequeñitos, no es precisamente pedagógico, va más a su sentido común, de cómo cree debe hacer su enseñanza.

Desde el enfoque constructivista que adopta el marco curricular indígena el trabajo pedagógico en educación inicial indígena deberá inscribirse en:

La elaboración y puesta en acción de didácticas específicas (como las de lenguaje y comunicación en lengua indígena) basada en prácticas sociales, desarrollos curriculares, metodologías pedagógicas alternativas y materiales educativos, tomando como referentes indispensables la actividad cognoscitiva, socioemocional y cultural de los infantes y sus derechos. Con estos elementos se les ayudará a ampliar sus representaciones del mundo a través de la actividad lúdica y oral, del ejercicio y cuestionamiento sobre diversos conocimientos. (SEP, 2010, pág. 17).

Lo que significa promover experiencias de aprendizaje que propicien en los pequeños alumnos la observación, la socialización, el desarrollo del lenguaje oral y de manera paulatina, sin ser algo determinante, el lenguaje escrito, entendido como su acercamiento a las primeras grafías, por lo regular se da más la lectura por imagen, en sí son actividades encaminadas a socializar a los pequeños; al reconocimiento de sí mismo y a la promoción de reglas y valores, los cuales se

³ Pilmama: quien se encarga de cuidar a los niños pequeños

retoman desde el hogar; las experiencias de aprendizaje para el desarrollo de conceptos de matemáticas se retoman desde el mismo contexto con objetos concretos, ahí el pequeño interactúa con ellos y la docente atenderá a las necesidades de aprendizaje que el pequeño presente, es un trabajo conjunto de padres, docentes y alumnos, por lo que es importante no dejar de lado a ninguno de ellos.

Lo que en un primer momento fue un trabajo en las que se incluía el hogar del infante para recuperar sus prácticas de crianza, paulatinamente se fue desplazando hasta quedar solo en el aula y esas primeras concepciones de atender a los niños pobres a través del enlace con las madres de familia, se fue transformando a una enseñanza escolarizada solo en el aula.

Con estas transformaciones se propició un nuevo enfoque que desde el marco curricular se denomina constructivista, consiste en que la educadora deberá motivar al alumno a descubrir sus propias posibilidades de aprendizaje, a través de estrategias que lo lleven a tal descubrimiento, para lo cual se brinda una atención integral, esta se fortalece cuando todos los actores involucrados asuman su responsabilidad en cuanto al cuidado y transformación de espacios para el aprendizaje permanente, reconociendo al pequeño como un ser social que se construye día a día.

Es a partir de este reconocimiento que el modelo de atención enfatiza:

El modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial reconoce que los niños desde que nace cuenta con un repertorio importante de capacidades y también advierte que desarrollan habilidades a través de la interacción con los demás, lo cual les permite ampliar sus aprendizajes y desarrollarse de manera armónica e integral...la Educación inicial constituye un periodo, en el que los niños no solo adquieren nuevos conocimientos, sino que consiguen desenvolverse con autonomía en las actividades cotidianas, establecen relaciones personales con otros, y actúan en situaciones socializadoras de juego, intercambio y amistad". (SEP, 2013, pág. 65)

Estas características que se describen en los primeros años son consideradas importantes para su aprendizaje, por lo tanto, el trabajo habrá de enfocarse en la atención a la primera infancia promoviendo ambientes socializadores en espacios específicos, donde la educadora deberá desempeñar un papel relevante en la coordinación de las actividades intencionadas encaminadas a la generación de valores y actitudes tendientes a la conformación de la personalidad del pequeño.

En síntesis el contenido de la intención de la educación inicial indígena de los años 90 ha dado un giro diametral lo que en un primer momento fue apoyar a la madre de familia a través de las actividades productivas para mejorar las condiciones de vida de los párvulos, ahora está más centrada en el aprendizaje de los pequeños mediante una atención directa, la educadora es quien guía y orienta y la madre se convierte en un agente educativo que coadyuva en la educación de su hijo a través de estrategias que sirvan de andamiaje entre el hogar y la escuela. Por supuesto de cómo se den estas estrategias, es responsabilidad directa de quien está a cargo del grupo.

Los fundamentos en que se sustenta este servicio educativo, de alguna forma son el eje de arranque de las prácticas que tienen lugar en el aula, no obstante que los docentes le otorguen un sentido propio cómo es el caso de la maestra quién implementa en su hacer cotidiano un sentido y significado únicos que hacen emerger una realidad vista al desnudo desde un panorama multirreferencial que la entrecruza en un sinnúmero de ámbitos.

Todo este hacer se deriva de sus propias creencias sobre qué se enseña en Educación Inicial Indígena, dando como resultado de un cúmulo de experiencias que han nutrido sus percepciones sobre la enseñanza, estas devienen desde su infancia, pero también de cómo se fue formando en la escuela para maestros, en el siguiente apartado se indaga sobre estos procesos.

2.4 “Cuando llegué, yo no sabía qué hacer” su ingreso al servicio

La maestra Zaida ingresa al servicio como docente en Educación Inicial después de haber tomado un curso de inducción a la docencia indígena por cuatro meses, ella refiere a esa experiencia *“no, no me quiero acordar, nada que ver con el curso que nos dieron, cuando llegué yo no sabía qué hacer, se me cerró el mundo, no tenía alumnos, no querían venir, y es que Chivis, en las comunidades no sabían que era Educación Inicial, teníamos toda la teoría, pero nada de práctica,”* (CHIP1)

Esto me permite conjeturar que tuvo ciertas dificultades al entrar de lleno a la práctica, algo que parecía tan simple en el supuesto, se tornaba confuso al momento

de querer aplicarlo en ese contexto. El perfil que le antecedió al curso de inducción era el segundo semestre de normal superior, ya que sus aspiraciones laborales estaban puestas en el nivel de secundarias, pero ahora ya como empleada federal, su aspiración no estaba del todo satisfecha, lo tenía a medias, es decir, tenía un trabajo que era lo que realmente buscaba, pero no le convenía que fuera en Educación Inicial, de ahí que presentara cierta resistencia para trabajar con estos niños. Sin embargo, ella fue asignada en la comunidad donde vivía, trabajar ahí tuvo sus pros y sus contras, primero le favoreció que la gente la conocía, así que buscar el espacio para reunir a su grupo fue rápido, sin embargo, poco tiempo después notó que los niños no asistían, la misma confianza que le abría las puertas también se las cerraba, al sentir las madres de familia cierta familiaridad con ella, que no tomaba tan en serio su trabajo, o al menos no se sentían obligadas a llevar a sus hijos.

En cuanto ella ingresa al servicio se inscribe en la Universidad Pedagógica Nacional para cursar la licenciatura en educación indígena en el plan 90, la culmina en el 2006, se titula dos años después con examen de conocimientos. Ella menciona que esta licenciatura le ayudó a comprender más su trabajo pedagógico, pues veía con otros ojos su propia práctica, incluso menciona que la licenciatura le dio herramientas para poder abordar la enseñanza en un grupo de niños iniciales.

Desempeña a la vez el cargo de directora comisionada desde su ingreso al servicio en el 2002, es una escuela unitaria, de manera provisional, se desempeñó en la zona escolar como apoyo técnico comisionada, de ahí que tuviera un acercamiento continuo con las estancias oficiales, que la llevo a participar en distintos talleres en el que sus conocimientos con respecto al currículum se fueron modificando, de ahí fortalece sus creencias sobre el trabajo en el aula. Impartió talleres de interculturalidad y parámetros curriculares en la zona escolar.

Esto propició en ella un cambio de cómo ejercer la docencia, qué al paso del tiempo, considera que ha adquirido experiencia que la ha ayudado a realizar una práctica más reflexiva, claro esto dentro de lo que considera es una práctica reflexiva.

Dentro de sus expectativas está cursar una maestría, pues considera importante prepararse para estar a la altura de las condiciones cambiantes. Desde su hacer, busca rendir más y mejor en el ámbito laboral. En ese rendir más y mejor se discute el diseño del currículo

2.5 El diseño del currículo ¿Quiénes? “La misma gata, pero revolcada “concepciones de la maestra

Cuando hablamos de currículum ya sea cómo una guía para definir los propósitos educativos a alcanzar, como un puente entre estos principios y la práctica, se refiere a un trabajo planeado y sistematizado para la tarea escolar, por ende, es el profesor quién decide cómo aterrizarlo en el aula. En cuanto a la maestra Zaida, ella refiere al *“currículum como una guía que nos orienta como trabajar...el chiste es que le entiendas”* (REN02P1. En ese “entender” cada docente aplica según conciba este currículum, esto se debe a que, si bien no hay un concepto definido de currículum, coinciden en que este regula la práctica educativa por lo que su influencia es determinante en la planeación de las actividades.

Sin embargo, ese entender se desprende de una gran cantidad de experiencias y conocimientos que la docente se ha apropiado a lo largo del tiempo en el servicio, esto lleva a conocer su formación para saber desde que perspectiva ella concibe al currículum, creando un currículum propio.

Con base en estos referentes profesionales de la maestra regresemos al concepto currículum desde la postura de algunos especialistas. Dada su importancia en el ámbito educativo varios autores definen el concepto como “Un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”. (ARNAZ J. , 1990, pág. 09); es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” ((STENHOUSE, 2007, pág. 29); “como guía de la acción educativa de la enseñanza, el currículum establece qué enseñar,

cuándo enseñar, cómo enseñar; qué, cómo y cuándo evaluar”. (PENCHANSKI L. , S/A, pág. 104)

Ya sea como un plan para transformar la práctica, sea un instrumento flexible para que el profesor sea quien defina qué aspectos abordar, como una guía para orientar la práctica, lo cierto es que en el ámbito de la enseñanza, el currículum es relevante para la organización del quehacer educativo, por ende, su diseño debe ser por especialistas y profesores que conozcan lo que es una práctica educativa en el aula, pues la experiencia nace de estos momentos en que el profesor se enfrenta cara a cara con su propia práctica. Sin embargo en esa discusión crítica sobre lo que conlleva trasladarlo a la práctica, no hay que perder de vista el propósito del nivel al cual se dirige, en este caso, “el objetivo de la Educación Inicial es brindar a los niños y niñas una atención educativa oportuna, que estimule su desarrollo, potencie sus capacidades y sienta las bases para desarrollar las competencias que le permitirán contar con las mejores oportunidades en el futuro”. (SEP, 2010, pág. 13).

Desde este referente la tarea de la educadora no es nada fácil, ya que para brindar estas condiciones al alumnado requiere además de simples prácticas de entretenimiento, un extra, donde la educadora esté comprometida con su práctica, busque y fundamente sus acciones a partir de lo que el niño vive, retome ese contexto donde adquiere sentido su vida misma, para que a partir del currículo se definan las acciones a implementar, para que su práctica tenga una intención pedagógica y asuma un compromiso de búsqueda y reflexión.

En esta idea recupero a Arnás respecto a la elaboración del currículum “los elaboradores del currículum les es necesario conocer las características del alumno insumo*⁴ con el que va a trabajar en un sistema concreto...pues no pueden lograr cualquier objetivo curricular, sino solamente los que sean adecuados a sus características, incluyendo entre estas sus intereses y motivaciones” (ARNAZ J. , 1990, pág. 23).

⁴ Alumnos en situación de ingreso.

Es en la práctica donde se complejiza el concepto de currículum, aquí aterrizan esos contenidos que los diseñadores propusieron era relevante para el profesor, tenemos entonces que estos especialistas en el diseño del currículum deben conocer esta práctica en el aula para decidir cómo deberá abordarse el currículum por los profesores y cuáles son sus problemáticas al abordarlo, es más, sería bien que estos diseñadores hubieran experimentado ese sentir en el aula para así poder tomar la acción del diseño con conciencia y responsabilidad, porque cuando hablamos de currículum no estamos hablando de una receta, sino de una acción social que implica la transformación de individuos a través de un proceso sistematizado llamado currículum; aunque cabe señalar que la interpretación del currículum, también es responsabilidad de quien lo usa. Aun cuando se haya estudiado en escuelas formadoras, la aplicación del currículum en el aula es única, tendrá similitudes mas no es la misma

A este respecto la maestra manifiesta lo siguiente:

Quienes están “allá arriba” no les preocupa nada, se supone que están para apoyarnos, cuando se diseña el currículum puedan aportar algo y cómo van a saber si nunca han trabajado en Educación Inicial, además, quienes están allá, son gente de nuevo ingreso que ni siquiera conocen cómo se trabaja en las aulas, por ejemplo la que está de jefa allá, cuando ingresó, le asignaron su comunidad y nunca se presentó, solo la ocuparon para fines políticos y después la ubicaron como jefa del Estado, entonces como va a aportar algo significativo si no conoce cómo se trabaja, por eso los resultados son estos, un marco curricular que poco nos ayuda en la práctica. (REN1P7)

Cuando la maestra refiere “allá arriba” alude a las personas que están representando a Educación Inicial a nivel estado, que desde su punto de vista están continuamente en foros o en congresos donde se dan los últimos aportes sobre el nivel y donde se extraen las iniciativas que darán lugar a la conformación del currículum y que la maestra Zaida concibe como un espacio para establecer aspectos significativos de la práctica, para ella un currículum ideal sería aquel que se construyera a la inversa, es decir, partir de las prácticas reales, para ser enriquecida por los especialistas a la luz de los aportes teóricos.

Su sentir sobre quienes diseñan el currículum, es que desconocen qué es lo que se hace en el aula”, por ende, hay una ruptura de lo que es una práctica real en los espacios de aprendizaje y las políticas educativas donde intervienen actores que si bien son especialistas, desconocen cómo se retoma un currículum en condiciones reales; esto delega en las manos del profesor una enorme responsabilidad para hacer de esa ruptura un puente entre el currículum y el contexto social de la enseñanza, por lo que su intervención en el diseño, el profesor tendría la oportunidad de hacer del currículum una herramienta lógica y coherente con el sentido que define a la educación como una institución social.

Cabe aclarar que la tarea de la educadora es unificar el diseño curricular, cómo el marco normativo – operativo que rige a la Educación Inicial (el currículum), el trabajo administrativo entendido como el que realiza la maestra en su escuela, que conlleva al diseño de planes de clase, llenado de formatos, requisitar documentos y las políticas educativas que permean la práctica a través de la aplicación del currículum, pues definen los fines y propósitos de la educación en el momento que se vive. No es que sean diferentes, se complementan entre sí.

Carbonell escribe al respecto “Las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tiene más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan de arriba” (CARBONELL, 2001, pág. 144). Esto sería lo ideal, y no hay lugar a dudas, que las innovaciones y adecuaciones que se den al currículum en este nivel, serían más factibles, y su puesta en práctica sería más beneficioso para el alumnado, es innegable que quien conoce a centímetros el terreno, tenga las mejores propuestas de una buena construcción pertinente siempre y cuando la construyan de la mano de un especialista.

Sin embargo, a pesar de querer implementar un currículum con estas expectativas, sigue siendo una utopía, pues las iniciativas van surgiendo a través de actores específicos que poco o nada tienen que ver con la educación que buscan transformar, dejando un vacío entre prácticas reales y el currículum y es aquí donde la pertinencia y la experiencia del docente hará emerger un puente que enlace estos dos conceptos de currículum y práctica.

De estos aportes se desprenden toda una gama de teorías que el docente debe aterrizar en sus prácticas áulicas, por tal requiere de un análisis profundo de dicho marco curricular, sin embargo, estas prácticas también están permeadas por el bagaje del docente que interpreta su labor a partir de lo que él percibe, el deber ser, desde sus propios esquemas de pensamiento contruidos a lo largo de su historia, es decir, como él vivió su propia vida escolar, a esto alude Sacristán cuando expresa lo siguiente: “el profesor no decide su acción en el vacío sino en el contexto de la realidad...ejerce en un marco que determina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido”. (SACRISTAN J. G., 2002, pág. 257)

Ese contexto de la realidad es lo que otorga el sentido a la enseñanza en el aula, una realidad desde la perspectiva de la maestra, lo que ella concibe como relevante y significativo para sus alumnos es lo que enseña, de esta manera el currículum queda conformado en una línea de la realidad del alumno, una reciprocidad entre lo que aprende en el aula y reproduce en su medio social y junto con lo que el medio social le proporciona para aprender en el aula.

Estas experiencias áulicas, son lo que proporcionan al docente las herramientas conceptuales para guiar su trabajo pedagógico. En la Educación Inicial se ha cuestionado sobre quiénes trabajan en el diseño del currículum, dado que su evolución a través de la historia no se ha visto favorecido con la implementación de contenidos que respondan a las necesidades actuales, a decir de la maestra Zaida “*es la misma gata, pero revolcada*”, esto muestra que para la maestra el currículum no se ha innovado, solo es una transcripción de lo que ya está instituido, esto lo reitera cuando planean colegiadamente en la zona escolar, recupero del trabajo de campo el siguiente fragmento:

Tu sabes que nosotros planeamos mensualmente en la zona con las compañeras, pero siento que ahí no me llevo nada porque queremos retomar todo como viene en el marco curricular y eso ya nos rebasa, el interés de los niños ya son otros ...cómo es posible que en más de veinte años que nació educación inicial sigamos con lo mismo, yo siento que ahora debe incluir la tecnología, no porque están chiquitos no sepan, al contrario, tenemos que actualizarnos más, para poder responder a esas expectativas, ahora, aunque

mi marco curricular no me lo pide yo trabajo con la tecnología porque les interesa a los niños.(REN2P1).

Esta expresión la coloca ante ideas contradictorias, pues mientras el marco curricular propone rescatar las prácticas de crianza, ella prioriza el uso de la tecnología. Cuando ella expresa “siento que ahí no me llevo nada”, es porque al analizar el marco curricular para hacer sus planeaciones se encuentra con que ya no es apto para sus alumnos, porque ya lo saben hacer, por lo que no le encuentra el sentido de ponerlo en su plan, si después de todo lo que ella dice es que enseña algo nuevo a los alumnos, algo que no saben hacer, o dicho de otra forma, una enseñanza que cree responda a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, por lo que siente que no es una necesidad de aprendizaje y tendrá que buscar algún contenido que responda a estas expectativas.

Desde esta perspectiva, considera que la tecnología como recurso didáctico es más viable, al considerar que es lo que más capta la atención en los alumnos, por lo novedoso, ella la utiliza para ver videos de cantos que reproduce con los niños, que, por supuesto acapara la atención de ellos por ciertos lapsos de tiempo, también menciona que la utiliza para descargar materiales o ideas de algunas sugerencias para realizar en el aula. Efectivamente, el programa no menciona el uso de la tecnología como tal, sin embargo, es creatividad y responsabilidad del docente utilizarla como un recurso para apoyar la planeación.

Cuando la maestra expresa que el currículo no responde a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, deja entrever que la atención a los niños que atiende, no son precisamente bebés, los cuales por ser tan pequeños los estaría atendiendo en la segunda modalidad con el apoyo de los tutores, por consiguiente, con una tendencia asistencial al 100%, trabajando solo la primera modalidad, por lo que los alumnos que atiende ya responden con cierta independencia y autonomía, al considerar que ellos ya pasaron su estancia en el aula un año antes, esa permanencia constante los hace mejorar ciertas habilidades y destrezas básicas aunado con los saberes previos que han construido en su contexto familiar y comunitario.

La maestra en cuestión trata de mostrar cómo se da este proceso en el aula, desde la planeación hasta la implementación de actividades, es decir, de un currículo oficial a un currículo real, y cuando recupero el concepto de creencias es para mostrar cómo influye sus saberes empíricos, profesionales y su experiencia en el aula al aplicar una práctica que se ha modificado con el paso de los años. A este respecto Stenhouse (2007) menciona que “el currículum es el mejor medio a través del cual el profesor puede aprender todo esto, porque le permite poner a prueba ideas por obra de la práctica y, en consecuencia, basarse en su juicio más que en el juicio de los demás” (STENHOUSE, 2007, pág. 140).

El autor manifiesta que el currículum permite crear, innovar; todo el bagaje empírico y el conocimiento científico debe permitir crear experiencias de aprendizaje únicas, por ende, es el profesor el que construye, el que innova, y a partir de su reflexión crea ambientes de aprendizaje exitosos. Para lograrlo debe poner a prueba sus ideas, esto implica reflexionar sobre lo que se hace y para qué se hace, decidir los resultados que se espera tengan los alumnos, esto es lo que da la pauta para mejorar la práctica a partir de la reflexión y de sus conocimientos que se tengan del contexto y de un marco curricular. Es una triangulación entre contexto, experiencia y teoría los cuales se fusionan en un aprendizaje significativo para los alumnos, siempre y cuando se haga de manera consciente y sistemática.

La maestra Zaida menciona con respecto al marco curricular:

A veces lo que no me funciona es que hay cosas muy obsoletas, cosas que ya...siento que mis alumnos las rebasan, que no deben estar ahí ni me las deben de pedir a esa edad del niño, porque el niño ya está cómo que, en otra etapa, y cómo siempre lo hemos dicho, ya son otros tiempos, ya no son niños del... ya son niños del siglo XXI, ya no son niños del siglo XX” (REN1P10).

Si consideramos que el marco curricular está enfocado a niños menores de tres años, de los cuales reciben atención en el aula solo los más grandecitos y los más pequeños no se atienden de la misma forma que los demás, tenemos que la maestra busca aprendizajes esperados más acordes a esta edad (3 años) de los niños, y lo que se propone en el currículum están más enfocadas a bebés menores de 2 años, de manera que las actividades propuestas le resultan innecesarios, de ahí que

prefiera recuperar propuestas comerciales y algunas prácticas tradicionales para implementar su propio currículum.

Aquí radica la importancia de conocer estas conexiones que atraviesan la práctica de la maestra, ella evoca prácticas áulicas que desde su saber, las considera pertinentes para sus alumnos, en el que el contexto social se funde con el escolar surgiendo una acción educativa intencionada que lleva a los párvulos a un desarrollo de sus capacidades sociales, personales, y cognitivas, que son las herramientas para que los alumnos exploren y reconozcan su entorno, y reconocerse a sí mismos.

La intencionalidad, es lo que hace diferente la atención que recibe el niño en el hogar y la que recibe en la escuela, la que recibe en la escuela está determinada por objetivos específicos a conseguir, dónde cada acción responde a una intención, cada juego tiene sus propios fines según los haya construido la educadora, esta intencionalidad es lo que fortalece los procesos de aprendizaje, de ahí la responsabilidad y seriedad con la que se planifique exponga estas actividades.

Para lograr interconectar los saberes locales con el currículum la maestra hace un reconocimiento de lo que considera saben sus alumnos, por tal manifiesta: “siento que mis alumnos las rebasan” y es a partir de lo que considera deben aprender sus alumnos, que percibe que el marco curricular ha quedado obsoleto”.

Esto puede constatare cuando menciona: *“No sé si las personas que lo hicieron o nosotros mismos, nos vamos a lo mejor a la manera de como fuimos educados escolarmente, a lo mejor, por ejemplo, yo me acuerdo, que la maestra me ponía a hacer rayitas, palitos, gusanitos, a lo mejor todavía tenemos la mentalidad que hay niños que tenemos que educarlos así, cuando ya no, es otra forma”*. (REN1P10)

Esta forma de trabajo, de hacer planas con ciertas líneas para ejercitar la motricidad fina, constituyeron las prácticas tradicionales de los maestros en el pasado, sin embargo, a pesar de que el currículum no promueve estas actividades, la maestra dice “tenemos la mentalidad...que tenemos que educarlos así, cuando ya es otra forma”. Reconoce que no son las más adecuadas, pero en algún momento de su práctica recurre a estas para que sus alumnos adquieran la habilidad de los trazos

que más adelante será la antesala de la escritura. Stenhouse reitera que el currículum debe comunicar el propósito educativo, en este caso, tener claro el verdadero propósito de la educación inicial, retomarlo con ojo crítico, para poder trasladar esa intención a la práctica misma, de manera que la acción no distorsione la verdadera intencionalidad, sino promuevan un ambiente socializador que eleve las expectativas de aprendizaje de los alumnos.

Por eso insiste “tenemos que adecuar”; es cuando ella pone en marcha su creatividad, su experiencia, sus conocimientos teóricos para hacer de ese currículum un plan de acción que considera pertinente a las expectativas de sus alumnos. Cuando expresa “tenemos que planear de ahí”, a simple vista parece ser que toma el currículum oficial con resignación, aunque considere que esto no favorezca a sus alumnos, sin embargo, aunque no define claramente que la función del currículum en la práctica sea la de recuperar contenidos significativos del contexto con el uso de la creatividad y experiencia del docente, sus palabras, así como su práctica revelan que ella se rige desde perspectivas conceptuales y empíricas muy propias.

Esto se refleja claramente cuando asume su práctica educativa mediada por una concepción que tiene del marco curricular, de su vida en la infancia, de su formación profesional, son estas acciones las que dan forma a una práctica escolar que desde su perspectiva está contextualizada.

Cuando el docente aporta al currículum ciertas creencias muy propias, por ende, lo convierte en constructor de una práctica mediatizada e intencionada, pues el currículum real que aplica conlleva una intención pedagógica, va en busca de un logro que lleve a justificar la demanda del servicio para la cual y cuyos logros se refleja en los avances de los alumnos, sin duda esto la lleva a descubrir las verdaderas necesidades de aprendizaje muy particulares de cada alumno, con base en ello anclar esa necesidad de aprendizaje, a los nuevos conocimientos a que va teniendo acceso.

2.6 La transformación en su práctica “le fui tomando sabor al caldo”

En este apartado, se describe todo ese proceso que ha llevado a la maestra a entender como ella dice, “su verdadero trabajo en el aula”, manifiesta le tomó varios años comprender y asimilar cómo trabajar en educación inicial, después de todo era un nivel que ella desconocía y que jamás pensó laborar en ella. *“Fíjate que desde el kínder yo decía, yo voy a ser maestra, porque me gustaba cantar, me gustaba jugar...pero yo no me veía trabajando con niños de preescolar o de primaria, mucho menos con inicial, yo quería ser maestra de secundaria”* (REN1P3).

Ese reconocimiento que ella alude en su gusto por cantar y jugar, derivan de la repetición de acciones que ella hacía cuando fue estudiante de preescolar y que, sin duda, la institución contribuyó en la formación de sus esquemas de pensamiento, sobre todo por ser una etapa donde ella tiene muy buenos recuerdos. A partir de lo que observaba en sus maestras, tanto en lo económico como en lo que ella alcanzaba a percibir era el trabajo en el aula, motivó a que empezara con sus primeras inquietudes sobre lo que sería su futuro, esas primeras nociones de ser maestro se fueron sedimentando en ella al grado que desde su niñez manifestó su deseo de ser maestra, sin embargo nunca pasó por su mente ser maestra de preescolar, a pesar de que manifestó gustarle el canto y el juego que son actividades primordiales en los preescolares.

Su inquietud en la infancia de ser maestra, la llevó a indagar con sus maestros sobre los beneficios que traía esa profesión, sin duda lo que más llamó su atención fue el sueldo, esto debido a que en su infancia tuvo muchas carencias y se vio en la necesidad de trabajar desde muy chica ayudando a su mamá a elaborar productos lácteos y en la preparación de carnes, que su progenitora comercializaba, de estas ventas dependía la economía familiar. Veía ese contraste de vida que tenía y la que observó poseía su maestra de primaria quién llegaba con un bonito carro que por lo regular cambiaba cada dos o tres años, esto la hizo empezar a pensar en cómo cambiar de nivel de vida y si ser maestra le traería algunas comodidades, sería una de ellas.

A partir de los beneficios que veía traía la profesión y del estatus que esto proporcionaba, la llevó a manifestar sus primeras intenciones de ser maestra, a indagar sobre la profesión, ver lo redituable que era en ese entonces la motivó a que en lo posterior buscara la manera de poder ingresar a las filas del magisterio, tenía clara la idea de que sería maestra de secundaria, sin embargo, por motivos que no supo explicar la colocaron en las filas de educación inicial.

Al analizar este episodio de la vida de la maestra puede percibirse la gran influencia que tuvo en ella su etapa en preescolar, por supuesto la maestra contribuyó en gran manera a que ella sintiera cierta empatía por la profesión, ya fuese por la forma de enseñanza o por cambio de status que esto le traería, o quizá ambos, pero esas imágenes de lo que ella veía en sus maestros se fueron arraigando en ella, al grado de buscar los espacios para ingresar a las filas del magisterio.

Berger y Luckmann (1993) definen el proceso de sedimentación, y lo explican: *“La conciencia retiene solo una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables”*. (LUCKMANN, 1993, pág. 15)

Estos recuerdos de su vida es lo que le dan sentido a su biografía. Manifiesta que no tenía ni la idea ni la intención de trabajar con niños maternas, pues sus expectativas estaban centradas en ser maestra de secundaria, por lo que encontrarse con una realidad distinta a la que esperaba el entusiasmo fue poco, o casi nada.

Manifiesta que durante el curso de inducción poco pudo aprender sobre el qué hacer frente a un grupo de niños, no obstante con estas carencias sobre lo que es un verdadero trabajo pedagógico ingresa al servicio docente, tuvo que formar su propio grupo, algo que no pasaba en otros niveles, pues cuando un maestro llegaba a preescolar o primaria se presentaba ante el grupo, pero en educación inicial, y sobre todo porque era la cuarta promoción de maestras en este nivel, se estaba difundiendo en las comunidades programas con la finalidad de abrir centros. Ingresar

como docente en Educación Inicial era un verdadero reto, se empezaba literalmente desde cero, y por lo que sale a relucir en charlas entre compañeras esta particularidad la torna muy difícil, con seguridad es donde se manifiesta mayor resistencia de los padres de familia, pero la necesidad de tener un empleo es lo que mantuvo a la maestra Zaida a continuar su servicio a pesar de que no estaba satisfecha en el nivel que le tocó.

Ya estando yo en la práctica yo decía, esto no es lo mío... luego , para el curso que tuvimos, que sinceramente no fue tan acorde, o en ese momento no lo entendí, o a lo mejor sí, pero acá no supe ni que hacer, ni qué onda, llegué a preescolar y la maestra me dijo, “tú vas a formar tu propio grupo, tienes que hablar con la gente, porque eres de inicial, el supervisor me dijo que levantara el censo y en base a eso sacara mi grupo, así lo hice, al principio batallé muchísimo porque no me gustaba, yo le decía a mi mamá “Má, yo ya no quiero trabajar, yo ya no voy, ya me quería rendir porque me desesperaba, no sabía qué hacer, ahorita pues ya le hallé sabor al caldo”.(R.E.N.1, P.4)

Cuando menciona “esto no es lo mío”, nos manifiesta que el inicio en su práctica no fue tan placentero, y si había vivido una etapa preescolar entre cantos y juegos ahora esto no era suficiente, desconocía en qué consistía este nivel a pesar de que había hecho observaciones y prácticas con un grupo de Educación Inicial, comprendió no era lo mismo atender un grupo que ya estaba encaminado y habituado a asistir a la escuela, a llegar a buscar a sus posibles alumnos, no fue fácil, entre sus expectativas de ser maestra no estaba llegar a formar un grupo, pues nunca vio en su infancia que las maestras anduvieran casa por casa buscando a los alumnos.

Es posible pensar por otro lado que se sentía abrumada, por encontrarse algo muy distinto de lo que había visto en el curso de inducción, no es que la teoría estuviese desvinculada de la práctica, sino que no había asimilado el propósito de Educación Inicial, sobre todo al partir de cero. Cuando manifiesta abiertamente que no le gustaba, al parecer no sabía cómo adaptar los contenidos a su práctica, además que en ese entonces no se contaba con recursos bibliográficos suficientes, solo algunas

tenían cómo apoyo el programa de educación inicial que habían fotocopiado, aparte de lo poco que se había aprendido en el curso, eran sus únicas herramientas.

De ahí que empezara a trabajar a partir de lo que veía hacían las maestras en los centros de educación preescolar: pintar, cantar, recortar, pero sin ser actividad intencionada para favorecer el aprendizaje, eran más actividades de entretenimiento, de imitación, por ende, una práctica no reflexionada, mejor conocidas cómo prácticas de sentido común.

Doce años después manifiesta “ya le hallé el sabor al caldo”, esto en el sentido, de una mayor seguridad sobre el hacer en el aula, ha construido nociones de cómo planear una situación didáctica, además, ya cuenta con un referente consistente en el marco curricular 2010, ha participado en varios talleres de análisis, por otro lado la convivencia con los pequeños que atiende y la constante repetición de actividades para abordar los ámbitos de acción la hacen conocedora de su función como docente, obviamente la calidad de la enseñanza sólo se conoce a partir de los resultados de cada alumno y como grupo, de la enseñanza en el aula es la única responsable, procura responder a las formas en que sus alumnos aprenden, es un trabajo de todo agente educativo que esté en interacción con el pequeño y por ende, del alumno mismo.

Es en estos primeros encuentros entre alumnos y docente cuando la maestra hace uso de ciertas cualidades que implican ser docente en Educación Inicial, actitudes maternas como paciencia, empatía, amor, pues esto será lo que permita un acercamiento con estos pequeños, y por supuesto, con los padres de familia con quienes deber haber un vínculo de confianza y respeto, que son la base de un buen comienzo.

Es a partir de estos acontecimientos que viven día a día en el aula, modificando recursos y técnicas de enseñanza los recursos y técnicas de enseñanza, en busca de llegar a alcanzar cierta perfección, pues la práctica educativa se reconstruye día a día. Elliot corrobora esta transformación de la práctica cuando menciona que “el desarrollo profesional de los docentes es un proceso educativo que implica el desarrollo de la

comprensión de las situaciones concretas que se producen en la clase en la que trabajan”. (ELLIOT, 1990, pág. 246)

Lo anterior coincide con una frase que menciona; “la práctica hace al maestro” de manera que promueve formas de enseñanza que llevan a alcanzar ciertos ideales con respecto a un cambio de pensamiento en los alumnos y así motivarlos para continuar con los estudios llegando ser profesionistas en el futuro, al respecto ella menciona “*Con uno de mis alumnos que llegue a ser profesionista me doy por bien servida*” (RCHIN1P3).

De ahí que haga énfasis en enseñar a los alumnos lo que considera le será útil para acceder a grados mayores de escolaridad, de manera que su enseñanza se encamina más a que sus alumnos aprendan a leer, a escribir, a contar, conozcan colores, y todo aquello que implique nuevo conocimiento escolar; este ideal es lo que propicia que la maestra recalque estas nociones en su diario hacer y centre su enseñanza en actividades preescolares, lo que propicia que los más pequeños que asisten al centro educativo, queden al margen de estas actividades por el grado de complejidad que esto les representa.

En cuanto a la asistencia de los niños más pequeños, el papel que asumen, no es precisamente de alumno activo, es decir, debido a su inserción a un espacio social nuevo para él se manifiesta pasivo, al menos hasta que empiece a tomarle confianza a la maestra y a sus compañeros, y a través de las actividades que promueve en el aula al considerar que al estar en contacto con otros niños aprenderá recíprocamente con los demás, sin que se tenga que desarrollar una actividad específica para este alumno, al respecto Jackson (1991) aporta lo siguiente: “la mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros, o al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno” (JACKSON, 1991, pág. 164).

Lo anterior permite objetivar que son las interacciones en la vida del niño, esto le permite configurar su mundo tener acceso a mayores niveles de pensamiento, en razón a que el contacto con los demás le permitirá aprender recíprocamente

enriqueciendo su ambiente social y su lenguaje, condiciones necesarias para acceder a un mayor nivel del conocimiento lo que sin lugar a dudas en esos primeros años son determinantes.

Con ese fin los ambientes estimulantes, se propician a partir de las condiciones que se crean intencionalmente para cumplir un propósito específico, por eso el ambiente áulico se procura sea un espacio para cumplir con estas expectativas, por ende, tanto los espacios, los materiales, y la atención que se da a los alumnos en Educación Inicial se procura sean significativos, de esa manera al darse esa bilateralidad, donde la atención de la enseñanza se determina por la edad del niño, se transforman en un soporte importante, lo que no se observa en el aula debido a que mientras los más pequeños esperan en vano ser atendidos, los más grandecitos están inmersos en actividades complejas en busca de cumplir las indicaciones de la maestra y demostrar a sus padres que están haciendo algo cuando tiene las evidencias de sus trabajos diarios

Un espacio que coadyuvaba a la transformación del hacer docente eran los talleres, donde se buscaba la capacitación del personal, sin embargo en ese entonces las capacitaciones eran por parte de programas compensatorios y cada año contrataban nuevo personal, por lo que más que capacitación, era un recordatorio de lo que se tenía que hacer al llegar a la comunidad pues estaban dirigidos a personal de nuevo ingreso, y las maestras de Educación Inicial solo iban a escuchar lo que hacen cada inicio de periodo escolar, por lo que su capacitación, no era de seguimiento, sino de difusión, razón por la que no llenaba las expectativas de las maestras contratadas por la SEP, necesitaban más un taller de seguimiento que uno de difusión, de manera que se decide romper vínculos con esa instancia, lo que propició un episodio coyuntural que repercutió con la ruptura de Educación Inicial Indígena con programas compensatorios nacionales, con esto también se pierde la entrega de algunos materiales de trabajo que se daban al inicio del ciclo escolar (Información extraída de charla informal a apoyo técnico del nivel).

De ahí, que se decide fuera la SEP la instancia para capacitar a las maestras del nivel, sin embargo todo este proceso de capacitación quedó estancado, tiempo que

permitió que la maestra se hiciera autodidacta trabajando como concebía que era, queda en el recuerdo cómo un episodio gris, de penumbra y desaciertos, sin embargo pese a todo este panorama, su trabajo en el aula continuó, desde sus propias expectativas, aún hoy se camina por un sendero de altibajos, en que las reformas y las políticas educativas asestan certeros golpes al nivel limitando sus posibilidades de crecer profesionalmente, por lo que no descarta la posibilidad de emigrar a otros niveles.

En este ámbito de procesos de cambio han transcurrido doce años desde el ingreso de la maestra a la docencia, en el que día a día va cimentando su proceso de práctica, atrás quedaron sus miedos de no saber cómo enfrentar a un grupo de niños maternos, no obstante, sigue con la incertidumbre sobre qué es lo que se espera para las educadoras de este nivel quienes luchan por ser reconocido como parte del nivel básico y de esa forma tener el acceso a los beneficios que conlleva este reconocimiento.

Todo este proceso histórico lo ha vivido la maestra Zaida, que manifiesta querer estar en otro nivel, aunque ella misma dice *“mientras esté aquí, voy a hacer mi trabajo como debe de ser”*, retomo de un registro de entrevista su argumento *“primero se batalla, ya después le agarras sabor, te empieza a gustar, pero al principio, no estás por vocación, lo hacemos por la necesidad de tener un trabajo. Para nosotros era un grupo nuevo, un nivel nuevo, porque al menos en mi formación, no había Educación Inicial, yo no recibí Educación Inicial, por lo tanto, no sabía qué hacer.* (RE1P5).

Desde estos referentes manifiesta ese deber ser, de asumir su propia responsabilidad como mediadora entre el currículum y el conocimiento con base en sus prácticas escolares, manifestando que sus alumnos aprenden en condiciones reales, es decir, un aprendizaje que retoma en su contexto, sin embargo las evidencias dejan ver que son aprendizajes para formarse como preescolares, se priorizan conocimientos que le servirán al niño en esa etapa, y no es que los niños no puedan acceder a esos conocimientos, pues si se les fomenta continuamente en el

aula claro que lo aprenden, pero la pregunta sigue siendo ¿Qué pasa con los más pequeños?

Ella manifestó que en un primer momento aceptó laborar en el nivel por necesidad, ahora por convicción, deja ver a través de esta expresión que a pesar de vivir serios altibajos en el nivel, empieza a valorarlo como nivel de inducción que motiva a los niños en su encuentro con la escuela, favorece las experiencias de aprendizaje que potencian en los alumnos sus capacidades para aprender.

Este es un verdadero trabajo de reflexión así como de formación, por ello la necesidad de superar el momento de iniciación, al respecto, Carlos Marcelo García dice sobre los profesores principiantes: “hay preocupación por saber cómo llevar a cabo una clase, la organización del currículo, la evaluación de los alumnos, cómo hacerlo, aunque hay poco interés en saber por qué y cuándo hacerlo”, (GARCIA C. M., 2008, pág. 183), pero a la vez menciona que esto por sí solo no conduce a un desarrollo profesional docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión innovación, que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades encauzadas a la eficiencia y de adecuarse a nuevas situaciones.

Ese período de iniciación para la mayoría de profesores es una etapa donde se está más a la expectativa en cómo trabajan los compañeros, y no se observa que hacen con sus alumnos. Es entonces cuando el aprendiz toma ese referente como un decálogo, y procura reproducirlo tal cual, es esta actitud lo que cuestiona García, ese interés por saber cómo limita al maestro si no busca cómo ser innovador a partir de lo que observa pasa en el aula, no es que las actividades de los maestros estén mal, solo que cada contexto es diferente y deberá tomar en cuenta esos referentes para diseñar un plan de clase acorde para que aprendan sus alumnos.

Esto es lo que se observa en la maestra Zaida, quién desde su iniciación sintió serias dificultades de adaptación, sabía que tenía que hacer algo en el aula, pero no sabía cómo, y fue precisamente en busca de esos cómo, que recurrió a sus referencias personales vividas como alumna, todo lo que veía hacer a los demás docentes en el aula era para ella un referente de enseñanza, sin embargo el proceso

de reflexión se percibe ausente, hay una enseñanza basada en prácticas de sentido común, pintar plantillas, recortar, pegar, contar a través de dibujos, pero ¿qué pasa con el contexto? ¿En qué momento se propicia la unificación de lo que el niño conoce en el hogar y los aprendizajes esperados?

Regularmente sucede que como principiantes el maestro es una masa moldeable, el molde lo constituyen los procesos de formación, los compañeros, el desarrollo profesional, hasta los productos comerciales que hacen del maestro actor de su práctica pero sin ejercer liderazgo y dirección, es decir: hacer, pero el porqué y el cuándo hacer por lo regular pasa desapercibido, mientras no se despierte de ese letargo las prácticas seguirán siendo las mismas: llenar al alumno como recipiente vacío, entre más acumule mejor, pues tuvo un buen maestro y desde la rendición de cuentas incuestionable, sin embargo en Educación Inicial Indígena se respeta la individualidad del niño, sus formas de aprender sin quedar a deber a la niñez. Entonces la enseñanza es lúdica, la incorporación de nuevos conocimientos deberá propiciarse desde esas referencias, el momento de sentarse a realizar planas de letras, de evaluar sus conocimientos de manera cuantitativa vendrá después.

En ese tenor García aporta lo siguiente:

Los profesores principiantes deben enseñar y deben aprender a enseñar, independiente del programa de formación inicial que hayan cursado, hay cosas que solo se aprenden de la práctica, las principales tareas con las que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar, diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza, comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores, crear una comunidad de aprendizaje y continuar desarrollando una identidad profesional, el problema es que lo deben hacer cargados con las mismas responsabilidades que los experimentados. (GARCIA C. M., 2008, pág. 184).

Esa realidad escolar hace que el maestro se sienta abrumado con tantas responsabilidades, la práctica es la mejor consejera siempre y cuando sea reflexiva y analítica, pues no basta la intención de ser buena maestra, sino lo que se hace, cómo se sustenta para hacer realidad esa premisa, se hace a la par: se enseña y se aprende, ese proceso es continuo y permanente pues nadie lo sabe todo, siempre

hay algo que se presenta con puntos suspensivos, esto es lo que mueve a la búsqueda y si el maestro se siente con ese compromiso de transformador social debe procurar estar a la vanguardia.

Para la maestra Zaida el proceso de formación profesional se sintetizan en doce años de práctica, en la cual considera que le ha dado experiencia para trabajar en el aula, por supuesto que su práctica ha tenido ciertos cambios, que devienen de sus esquemas de pensamiento, y ese no saber qué hacer que la maestra manifestó, fue cambiando con la práctica misma, prácticas que se fueron enfocando más a ejercicios de sentido común tomando de las experiencias de las demás maestras a través del intercambio de planeaciones en los talleres, que si bien se toman del marco curricular, se percibe poco interés por tratar de dar más sustento e innovación al trabajo en el aula y con ello lo lúdico va desapareciendo por los trabajos concretos que se realizan en el cuaderno. Esto lleva a concebir que, las formas en como ella acceda a nuevos modelos de enseñanza, las maneras en cómo las interprete y la aplique en el aula son su responsabilidad, y solo si ella empieza con el proceso de reflexión de su práctica podrá acceder a nuevos modelos de enseñanza y hacer realidad ese puente que Stenhouse menciona sobre la manera de “acercar a los alumnos a los nuevos conocimientos curriculares”. (KEMMIS S. , 1993, pág. 10).

2.7 Las formas de atención: del currículo a la práctica “Depende de cada maestro”

La Educación Inicial busca satisfacer las necesidades educativas en cada uno de los infantes, para lograrlo es necesario contemplar la diversidad de contextos, de condiciones sociales, culturales en la que los niños interactúan y así implementar estrategias de intervención que favorezcan el desarrollo y el logro educativo.

Las formas en la que opera el servicio busca relacionarse con las características de los pueblos indígenas quienes detentan una cosmovisión que muestra una cultura única, todos estos saberes de la comunidad, pueden enriquecer el trabajo de Educación Inicial, pero también lo complejiza, por lo que es necesario una diversificación en las formas de atención y así brindar una adecuada atención a los infantes que asisten al centro.

Desde los referentes culturales la Educación Inicial deberá recuperar aquellas prácticas de crianza con la que los niños son criados, que se conciben como saberes que las madres de familia ejercen en sus pequeños, esto incluye formas aliviar ciertas enfermedades, hasta prácticas tradicionales que conllevan un saber religioso, mitológico, incluso prácticas de higiene.

Desde el marco curricular para lograr tales objetivos se generan las siguientes formas de atención:

- a. Atención a niñas y niños de dos a tres años
- b. Atención a niñas y niños con la participación de agentes educativos
- c. Orientación educativa a los agentes educativos comunitarios

Sin embargo, el currículum no es una panacea, aunado a esto a que hay poca información sobre el desarrollo de esta modalidad, y da como resultado que cada docente trabaje estas modalidades según su interpretación personal sobre el marco curricular, la maestra Zaida menciona al abordar esta modalidad “depende de cómo le entendamos”. Esto se debe a que en los talleres para recibir capacitación sobre el marco curricular no se explica claramente en qué consiste cada modalidad, que si bien la primera es la atención directa a niños la mayoría solo realiza el trabajo pedagógico y es esta modalidad que permea la práctica de la maestra Zaida, las otras dos modalidades las absorbe de forma peculiar acorde con lo que ella concibe significa esa modalidad de trabajo. Lo que denota poca búsqueda de información de parte de la maestra, solo espera los llamados a taller para análisis del marco curricular, no obstante, menciona que de estos talleres no tiene provecho, pues quién los dirige no tiene ni la capacidad ni la intención de buscar más apoyo bibliográfico para explicitar de manera más clara el contenido.

Así que se tiene que no hay análisis como tal en el manejo del marco curricular, mucho menos reflexión, por ende, no impacta en el aula estas capacitaciones y se sigue trabajando de lo que se cree debe ser.

Con la finalidad de mostrar lo que acontece en las aulas cuando se aborda esta primera modalidad, se expone que:

a) Me dedico más a lo pedagógico”, la primera modalidad

Esta modalidad se centra en los niños y las niñas que asisten de manera continua al centro educativo, característica que le da un enfoque asistencial, al relacionarse con otros niños en un espacio los sitúa en posición de aprender entre pares.

Al respecto el fascículo II del marco curricular de educación inicial indígena menciona que “la asistencia al centro educativo, al ser colectiva es muy valiosa, porque permite a los pequeños compartir con otros, en un ambiente pedagógicamente intencionado, con lo que enriquecen su proceso de socialización; aprender a convivir, a compartir y a respetar reglas, así como a trabajar individualmente en ambientes colectivos y ejercer sus derechos”. (SEP, 2010, pág. 21).

Los alumnos de la maestra Zaida se han visto favorecidos desde edades tempranas al estar inmersos en un contexto cultural altamente socializador, así cuando llegan a la escuela se muestran receptivos, de ahí que la maestra sienta que si solamente la escuela los socializa a través del juego no se cubrirían las expectativas de aprendizaje de los alumnos, ella considera que requieren saber más para que estén preparados al ingresar a preescolar, por lo que empieza con actividades que requieren cierto grado de complejidad, aunque esto signifique que los más pequeños sean excluidos de estas acciones y solo hasta que la maestra considere que están preparados serán atendidos de manera formal.

Para la maestra Zaida sus alumnos deben dominar ciertas habilidades escolares que ella menciona como perfil de egreso, que interpreta como aprendizajes que los alumnos deben dominar en su paso por este centro educativo, tal como conocer los colores, números, su nombre, entre otras grafías. Ella asevera “depende de cada maestro” (RE1P7). de cómo interprete el marco curricular, sobre todo en esta primera modalidad que es la enseñanza en el aula, ella como responsable de mediar el aprendizaje en la enseñanza considera que sus alumnos ya internalizan ciertos aprendizajes, por lo que es su decisión instruir sobre actividades enfocadas a la lectura, la escritura y principios matemáticos.

En un primer momento concibe el perfil de egreso en este nivel educativo; lo que deben conocer, menciona sus expectativas son altas al decir que deben conocer números, colores, lectura y escritura, por ende su trabajo pedagógico procura responder a esas expectativas, sin embargo lograr que estos pequeños adquieran esas habilidades cognitivas implican un gran reto para la maestra, no obstante si consideramos que las capacidades de aprendizaje de estos niños es muy alta, es posible responden a las expectativas, así si ella les enseña números los niños aprenderán números. Sus estrategias son la repetición, memorización, señalarles con el dedo lo que quiere que los niños digan, lo que hace que al paso del tiempo los alumnos empiecen a reconocerlos, por supuesto son los niños y niñas de 3 años, debido a que sus actividades se dirigen especialmente a estos alumnos, su interés es prepararlos para su ingreso a preescolar sin ningún problema.

La ciencia ha hecho grandes descubrimientos sobre la primera infancia, tales como la plasticidad cerebral en los primeros años de vida, esto hace al pequeño ampliar sus capacidades de aprendizaje a través de la adaptación del cerebro del niño al medio. (SEP, 2013, pág. 47). Estos descubrimientos se han hecho llegar a todas las educadoras del nivel Inicial para que estén a la vanguardia, en realidad, es la primera vez que se hace llegar este tipo de información a las educadoras a través de dos libros que son : Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial y Ser Agente Educativo, que fundamentan por qué la atención a la primera infancia, estos libros documentan sobre el trabajo en el aula y dan la pauta a seguir en un currículum acorde a la edad de los párvulos, aporta a la fundamentación del hacer desde la postura de científicos, pedagogos que a través de investigaciones sostienen “que su estructura cerebral es más receptiva en estos tres primeros años de vida, y por lo tanto determinante para su vida escolar” (SEP, 2013, pág. 49), ese reconocimiento es lo que dirige la mirada a esta etapa de los infantes, ya que inician su socialización desde que nacen, es decir, los miembros de la familia se convierten en eje de aprendizaje del pequeño, que aprende de ellos a través de la observación de actividades repetitivas, que poco a poco empieza a internalizar, esto hace del hogar un ambiente de aprendizaje natural del niño.

Esto es lo que justifica tener a los niños en un grupo, su asistencia al centro educativo, se centra en esta primera modalidad que alude el marco curricular, pues al tener a los niños en un espacio específico de manera continua y con actividades intencionadas, promueven las interacciones entre iguales, los niños van internalizando conductas y formas de convivencia que les permite relacionarse con los demás y así ellos se sientan parte de ese grupo, cuando no asisten los hace extrañar ese ambiente.

Digamos que los niños al paso del tiempo se acostumbran a asistir a la escuela, por lo que la intención de la Educación Inicial de socializar a los alumnos, desarrollando competencias y aprendizajes que le serán útiles en su paso por la escuela, desde sus expectativas, ha cumplido con respecto a los aprendizajes de sus alumnos. Esto con respecto a los más grandecitos, pero en cuanto a atención a los más pequeños, no puede decirse lo mismo, contrario a eso, se han excluido, relegados a un plano de observadores.

Este tipo de enseñanza responde a la premisa de que los niños aprendan de todo y a pesar de todo, por lo tanto la enseñanza implica responsabilidad de lo que se hace y lo que se habla, dicho esto tenemos que los más pequeñitos aprenden por observación directa de lo que hacen los más grandes, por el contacto que tienen con los materiales que manipulan en el aula, coloreando plantillas que la maestra les da, mientras ella atiende a los otros niños, sin embargo el marco curricular menciona que la Educación Inicial contempla la atención de todos los niños que asisten al centro sin excluirlos por su rango de edad.

Considera relevante el apoyo de las madres de familia, sobre todo cuando asumen su responsabilidad de ser agentes educativos y coadyuvan en el aprendizaje de sus hijos o nietos. Este apoyo es indispensable en la Educación Inicial, fungen como un andamiaje para que el cambio entre el hogar y la escuela no sea cómo una ruptura en la cual se tenga un sentimiento de sufrimiento, sino como un espacio más para ampliar su constructo social.

No se puede concebir a la educación inicial sin el apoyo de la progenitora, la razón es que si hablamos de atender a niños menores de dos años y medio en el aula de manera escolarizada, (con un horario de permanencia específico), puede parecer abrupto, sobre todo, si esta nueva experiencia lo lleva a una ruptura emocional con la madre, por adentrarse a un espacio desconocido; por naturaleza, al alejarse de su progenitora estará con miedo e inseguridad, factores que motivan el llanto, por lo que en esta nueva experiencia la madre del pequeño o el tutor se convierten en un agente educativo significativo, sin embargo esto conlleva a que la maestra los contemple como parte de su trabajo pedagógico, y a través de este apoyo abordar las otras dos modalidades que refiere el marco curricular, con base en un enfoque propio.

La forma peculiar de abordar la segunda y tercera modalidad por parte de la maestra refleja una forma distinta de concebir el currículo a este respecto.

b) ¿Qué sucede con las otras dos modalidades de atención?

En este apartado refiero la manera en que la maestra atiende estas dos modalidades desde la manera cómo concibe debe ser este trabajo, en primer lugar, mostrar desde el marco curricular la manera que trabajar estas modalidades, para lo cual es necesario retomar el propósito de la educación inicial desde sus inicios, en el que encontramos lo siguiente:

El marco curricular recalca que el trabajo en la Educación Inicial Indígena debe hacerse a través de tres modalidades de atención para poder brindar una atención integral y oportuna, pues el desarrollo del menor se da tanto en el aula como en el hogar, razón por lo que la segunda y tercera modalidad, son importantes para lograr los propósitos, tales modalidades se denominan:

1. Atención a niñas y niños con la participación significativa de agentes educativos comunitarios. (menores de dos años, con el apoyo de la madre y/ tutores, tanto en el aula y el hogar)

2. Orientación a agentes educativos comunitarios. (talleres para apoyar en el aprendizaje a los alumnos desde el hogar, y enriquecer las prácticas de crianza, promoviendo ambientes estimulantes de aprendizaje).

Es a través de la atención de estas modalidades que puede decirse que se brinda una atención integral al niño, si bien la primera se centra en el menor, estas dos modalidades dan la alternativa de capacitar a los tutores y enriquecer las prácticas de crianza para favorecer la atención de los pequeños desde el hogar, esto las hace insustituibles si se quiere favorecer la enseñanza aprendizaje desde todos los ámbitos. El marco curricular lo expresa:

El programa de educación inicial no escolarizada, es una alternativa que apoya a los padres de familia, para que sean ellos directamente los que le brinden estimulación a sus hijos a través de la aplicación de actividades sistematizadas que le permitan al niño menor de cuatro años el desarrollo pleno de sus potencialidades, la acción educativa se realiza en el hogar, consiste en realizar una serie de actividades diseñadas para favorecer el desarrollo de las potencialidades del niño, aprovechar la convivencia que tiene con sus padres y otros adultos y mejorar las condiciones donde estos crecer. (SEP, 1992, pág. 15)

En este proceso se da el rescate de las prácticas de crianza, esto permite mirar que el trabajo de una educadora de Educación Inicial como agente educativo es primordial ya que será el enlace entre la escuela y el hogar ,haciendo menos doloroso este nuevo proceso en el desarrollo de sus hijos, debido a que los planeado mismos padres se convierten en agentes educativos, aunque para ello es necesario un proceso de capacitación a estos agentes, no porque no sepan cómo cuidar de su hijo, sino para convertirse en promotores de ambientes de aprendizaje en el hogar y enriquecer sus prácticas de crianza.

Desde lo observado en el aula y lo que la maestra aporta en las entrevistas, se encuentra que el trabajo de las tres modalidades no está considerado en su horario de trabajo, solo la realiza cuando se le presenta la ocasión, lo que propicia se confunda cómo segunda modalidad, sin embargo, el marco curricular especifica que en esta modalidad debe ser un trabajo desde el plan anual, debe tener una

planeación, un objetivo y un producto, pero el proceso de ese hacer queda en el vacío.

Para poder entender la manera en que ella asume este papel es necesario conocer lo que esta instituido en el marco curricular con respecto a estas dos modalidades, allí se menciona que la segunda modalidad, se aborda en la escuela y en el domicilio familiar... “el docente se integra a las actividades en el ámbito familiar y comunitario, lo que le permite poner especial atención en las prácticas de crianza de la familia, en las formas de enseñar, sobre todo en el desarrollo, aprendizaje y logro de capacidades individuales de éstos”. (SEP, 2010, pág. 22)

Desde esta perspectiva la docente contemplaría hacer las visitas domiciliarias, sin embargo para que se dé un trabajo colaborativo en el que el alumno sea el sujeto de atención y se le brinde una educación integral hace falta trascender al aula, involucrar a todos los actores que tienen influencia en el pequeño, en esa dinámica la educadora al trabajar esta modalidad lleva cómo propósito observar las prácticas de crianza que se dan en el hogar, entendidas estas cómo los conocimientos y formas de actuar de la familia en su interacción con el menor, establecer un vínculo de confianza con la familia (papá, mamá, hermanos, tíos, padrinos, abuelos) ,con la finalidad de construir una buena comunicación que propicie un clima de confianza.

Esta forma de trabajo implica para la docente ampliar su área de trabajo, no obstante, es necesario para que la maestra conozca el contexto donde el niño crece, con la finalidad de poder brindar una atención más personalizada acorde con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. He ahí la intención de esta modalidad de obtener información más precisa que permita una educación integral con todos los agentes educativos que influyen en la vida del pequeño (a).

Respecto a este proceso de trabajo la maestra expresa lo siguiente: *“pero fíjate, que yo ya no hago visitas domiciliarias porque me dedico más a lo pedagógico, y es que ya no puedo dedicarme un día a trabajar con mamás porque luego las mamás me dicen que el niño nada más está en su casa llorando, que quieren venir a la escuela,*

por eso ahora solo trabajo con ellas cuando hacemos algún material didáctico, ellas me apoyan” (REN2P2).

Cuando ella menciona que ya no puede dedicar días a trabajar con mamás, es debido a que en un tiempo fue muy común encontrar en las planeaciones un día completo para trabajar con las madres de familia, ya sea con visitas domiciliarias o en el aula elaborando material didáctico. A partir de esta referencia, se percibe desde su hacer que considera que el trabajo pedagógico es todo lo que realiza sólo en el aula, donde los niños “trabajan”, y las visitas domiciliarias que ayudarían para un reconocimiento del contexto del niño quedan descartadas, de manera que ese vínculo o puente entre currículum y contexto queda en el vacío.

La elaboración de material didáctico, es una de las actividades que aún se realizan en los centros educativos, sin embargo cómo ya lo mencioné anteriormente, las docentes lo hacen según como interpreten su marco curricular, con la insistencia que las capacitaciones no les aclaran cómo abordar estas modalidades y la maestra Zaida no es la excepción, ella manifiesta trabajar esa modalidad de la siguiente manera: *“Cuando el marco curricular nos marca trabajar con madres de familia, es porque ellas son las más cercanas al niño, ellas lo llevan a la escuela, y es con ellas que trabajamos en las actividades donde necesito el apoyo de las mamás, trabajo con ellas”.* (REN1P8).

Ella reconoce que el trabajo con la madre de familia en el nivel de Educación Inicial es insustituible, pero hay cierta distorsión sobre cómo abordar la segunda y tercera modalidad, ella menciona *“con ellas trabajamos en las actividades dónde necesito el apoyo”*, (RE2P2) lo que se observó es que ese apoyo consiste en elaborar algún material que necesite , ya sea en un festival o con su participación en algún evento programado (kermes) ,por lo que retomar la enseñanza a partir del contexto queda en una utopía y el verdadero propósito de esta modalidad se desvanece.

Los lineamientos más recientes (2010), siguen proponiendo esta estrategia de trabajo en el rescate de las prácticas de crianza como vínculo de la enseñanza a través del desarrollo de la segunda y tercera modalidad. En cuanto a esta última

abarca pláticas, cursos, talleres sobre situaciones relevantes y la elaboración de material didáctico como apoyo de la enseñanza en el aula y en el hogar, lograr la finalidad de cada una de estas modalidades, implica ir más allá de sólo elaborar el material didáctico.

Se observó que la maestra Zaida solo abarca un aspecto, que sería el trabajo directo con los niños en el aula, a decir de la maestra las otras dos modalidades las trabaja ocasionalmente, según se presente la oportunidad sin especificarlo en la planeación, la docente menciona trabajar esta modalidad como una actividad esporádica, organizando a la mamás de un día para otro, incluso en el mismo día, se pudo observar es la buena disposición de ellas para realizar el trabajo, se pudo constatar mediante la elaboración del material para utilizar en un bailable de los alumnos, las demás ocasiones que se observó trabajar con el material didáctico fue con el apoyo de la practicante, después del receso.

Expresa que trabaja esta modalidad en el siguiente fragmento: *“si en una semana o mes vimos todo lo relacionado con las frutas, entonces les digo a las mamás que vamos hacer un libro cartonero de frutas....y si, si me responden, lo hacen, pero eso es cuando ya abarcamos un tema, por eso a veces hacemos uno o dos al mes, pero no lo pongo en mi horario, porque a veces no trabajo con ellas”* (ren2 p2).

La maestra, aborda esta modalidad después de trabajar un tema con los alumnos, y las madres de familia hacen un producto de lo que los niños aprendieron en un lapso de tiempo, de esa manera involucra a las madres de familia, en consecuencia, al no considerarlo en un horario como actividad mensual permanente, deja entrever que este trabajo no es continuo y sólo se desarrolla cuando se presenta la ocasión para hacerlo, entonces ¿Dónde queda el seguimiento? ¿Cómo sabe la madre de familia la forma en que se abordó el tema, o cómo va a ayudar a su hijo y que ella construya el libro? ¿Cómo puede ella darle a ese libro la intención pedagógica para que su hijo aprenda? una cosa es hacerlo y otra muy diferente cómo darle uso para que se cumpla el propósito para lo cual fue creado, es decir, de la intencionalidad que la maestra les dé a estos productos.

Otra expresión que refiere cómo trabaja esta modalidad, se observa en el siguiente registro:

Yo expuse mi trabajo con madres de familia, sí te dije que pinté los botes que pusimos en la comunidad para la basura, y precisamente esas fotos las puse ahí, y es que sí se puede trabajar con mamás... me hubiera gustado poner las fotos de cuando trabajamos en la kermés, la verdad no sé en qué consiste que digan las compañeras que no pueden trabajar las tres modalidades.

Me sorprende de aquellas personas que tengan más tiempo que yo y que sigan diciendo, es que no puedo trabajar, o es que las mamás no van, o que no trabajan, ponen un sinfín de barreras, o de obstáculos en su servicio que hacen creer que realmente es así. (REN1P6).

Ella considera que trabajó la tercera modalidad a través de esta actividad, ya que los botes fueron colocados en lugares estratégicos para promover e inculcar a los niños el cuidado y limpieza de su comunidad, con el fin de darle un manejo adecuado a la basura, por ello involucró a las madres de familia esto con la finalidad de reforzar lo que se vio en la escuela y relacionarlo con la comunidad y por ende, con el hogar, sin embargo, sigue habiendo un eslabón perdido, o al menos así se percibe, ¿y las asesorías, donde quedan?, va más allá de una simple actividad, se requiere un seguimiento continuo para que ese aprendizaje sea útil en la vida del pequeño, por ende, su capacitación y asesoría es relevante. sobre todo, el apoyo de la madre quien ejerce gran influencia sobre él,

Ante las evidencias se percibe un distanciamiento entre lo que expresa el marco curricular al abordar cada una de las modalidades y lo que la maestra realiza en el aula, esto debido a una distorsión de interpretación, incluso en los tiempos, pues a decir del mismo marco, la atención debe ser continua, sistemática y permanente, de acuerdo a lo que se observó en el aula, si bien se abarca algún aspecto, esto se da por lapsos prolongado y sin ninguna planeación de por medio, la maestra, menciona que no se contempla en un horario específico, sino como se vaya dando la ocasión para hacerlo, puede tener algunas madres de familia trabajando o bien, lo hace sola.

La Educación Inicial Indígena con un enfoque constructivista se encamina a promover de manera intencionada y sistematizada una educación integral en el

infante, para tal efecto se debe dar un seguimiento del alumno tanto en el aula, como en el hogar, de manera que las visitas domiciliarias constituyen una estrategia necesaria para obtener información relevante con respecto a los avances del alumno. El mismo manual establece que:

Cuando los padres de familia empiecen a aplicar las actividades con los niños, iniciará su función de supervisión y asesoría. La supervisión consiste en visitar a los padres de familia, en sus casas, al lugar donde realizan las actividades con los niños, para corroborar como las están aplicando...las visitas deben organizarse de tal manera que todos los padres las reciban por lo menos una vez a la semana, así se verificará que las actividades sugeridas por la guía de padres se estén llevando a cabo, así como las dificultades que presenten los niños al realizar estas actividades (SEP, 1992, pág. 471).

En esto consiste la tercera modalidad, se busca recuperar estas acciones con los padres de familia, y recalco recuperar, porque esta forma de trabajo se está perdiendo en los centros de trabajo, a través de las tres modalidades se busca revalorar la posición de los padres de familia y su cultura con respecto a sus conocimientos empíricos.

El marco curricular de educación inicial indígena, en su versión 2010, vuelve a retomar este punto, el trabajo con madres de familia vuelve a ser revalorado, ya que este es el que viene a remarcar muy específicamente trabajar las tres modalidades y donde la participación de los padres y /o tutores tiene relevancia en el trabajo de la educadora de la Educación Inicial Indígena.

En el marco curricular se asienta que: poco a poco el docente, irá involucrando a las madres y padres de familia, en el desarrollo de actividades concretas e intencionadas, para que las realicen directamente con sus hijos, explicándoles claramente el propósito que tienen... El docente se percatará de las condiciones de vida de la familia, se involucrará en el contexto familiar, identificará las prácticas de crianza, la calidad de las relaciones que se establece entre los miembros de la familia y el infante y observará su desarrollo. (SEP, 2010, pág. 25)

Si se considera que esto es una indicación oficial, la aplicación de la segunda y tercera modalidad conlleva a que el padre de familia se convierta en un agente

educativo y el docente en un supervisor y asesor que guía las actividades y evalúa su puesta en marcha a través de las visitas domiciliarias.

Desde la propuesta del marco curricular, la intención de la segunda y tercera modalidad consiste en que los padres pueden familiarizarse y sensibilizarse con el trabajo de la docente; las madres de familia accedan a otras formas de estimular a sus hijos ampliando sus prácticas, por ende, los niños reciben una educación oportuna y todos sus espacios se convierten en áreas de aprendizaje, en sentido opuesto esta intención se pierde en la economía de esfuerzos por parte de la maestra.

Potenciar estas formas de atención será cómo logre que los alumnos se apropien de aprendizajes para la vida, por tal razón, es que se hace imprescindible retomar cada una de las modalidades de atención entre la escuela y la comunidad que por ser indígena, requiere de una estrategia particular para la enseñanza, lo más importante aquí es que se aborden las tres modalidades en los centros educativos, sobre todo que sean comprendidos por las docentes, de ahí la necesidad de capacitar a este grupo de maestras, para cumplir con las expectativas del programa de Educación Inicial Indígena.

En este segundo apartado, se mostraron evidencias sobre las concepciones que la maestra tiene del marco curricular son el resultado de su experiencia cómo alumna, el conocimiento que adquirió en la licenciatura, así como la experiencia a largo de doce años en la docencia, los cuales repercuten en el desarrollo de su trabajo pedagógico, lo que hace mediante un currículum, reinterpretado desde su subjetividad, a tal grado que el programa oficial lo considera obsoleto, debido a que no encajan sus expectativas de formación de los alumnos, así los aprendizajes esperados que marca el currículum quedan al margen, se da a la tarea de hacer modificaciones en la enseñanza, con esto cree estar cumpliendo con las necesidades de sus alumnos, mediando su práctica que a decir de ella, retoma del entorno del niño para vincularlas con el currículum.

Se concluye con una reflexión que surgió a partir de lo que se desarrolló en este capítulo: “Que la enseñanza influya en el contexto, haciendo del contexto un medio para la enseñanza”.

CAPITULO III EDUCACION INICIAL: DEL CURRÍCULUM A LA PRÁCTICA

Hablar de las condiciones de aprendizaje es hablar de un sinnúmero de redes que se vinculan con la práctica educativa, sean de orden educativo, político, económico, religioso, cultural, social o de infraestructura que influyen en la forma en que la maestra realiza su práctica. Algunas ya se abordaron en el capítulo I donde se habló del contexto social, ahora se hará desde el aula donde los alumnos viven el día a día una práctica intencionada encaminada a la transformación de estos párvulos.

3.1 Las condiciones de aprendizaje: “hacemos lo que podemos”.

Los aspectos que se recuperan del aula, son el espacio físico, el uso de los recursos, materiales didácticos como elementos indispensables y la edad de los niños que se atienden en este centro, esto proporciona una visión holística de los acontecimientos que se suceden en este espacio en el proceso de enseñanza que la maestra promueve a través de su práctica, sustentado en el conocimiento que manifiesta posee sobre este nivel educativo en el que labora. Apple menciona que, “para entender la realidad social de la enseñanza es necesario estudiarla en situación de aula reales. Todo concepto, papel y objeto, es una creación social unida a la situación en que ha sido producida”. (APPLE, 1989, pág. 154).

En consecuencia para entender esta realidad fue indispensable conocerla desde los referentes que la constituyeron, la única forma para poder estudiar esa práctica requirió adentrarse a ese espacio que llevó a clarificar el actuar de la maestra, es decir acercarse a ese lugar y momento donde ella creó y adaptó los contenidos curriculares a partir de los recursos disponibles del áulico, los usos que destinó de los objetos que le rodearon y el provecho que estos aportaron a su práctica, así como el uso del espacio físico como elementos determinantes al momento de planificar y desarrollar sus actividades didácticas.

Con esta finalidad primero se abordará el espacio físico, para dar conocer en qué condiciones se dio esta práctica.

El Centro de Educación inicial, como ya se dijo en el capítulo I, está ubicado en un aula de la escuela primaria, posee muchas carencias en cuanto a su estructura, su

espacio es el de un aula convencional, con una puerta de madera que se está desprendiendo y amenaza con caerse cada vez que se abre; cuenta con un pizarrón verde, ya muy deteriorado, que docente ocupa para pegar hojas blancas en la que los niños plasman un dibujo o garabato y que toma como pase de lista, ella la llama “pared letrada”, sus ventanales escalonados con faltantes de algunos vidrios que se han roto con el paso del tiempo, sus paredes lucen deterioradas, en algunas partes deja ver las capas de pintura que le han antecedido a la actual, durante la clase se pudo ver cómo sobre sus cabezas caía un polvillo blanco que se desprendía del techo, además, el foco está infestado de avispas.

La maestra describió este espacio cuando le fue prestada *“éste salón estaba bien feo, el profe Juan me arregló las ventanas porque se estaban desprendiendo y el profe Lalo quitó todos los panales que había”*. (RE2P5)

Es obvio que estaba en condiciones deplorables, sin embargo, con el apoyo de los profesores pudo ser ocupada de nuevo, en ese momento se manifestó el apoyo colaborativo de éstos docentes para con ella, se mostraron solidarios ante las necesidades presentes, esto reflejó la buena relación que tenía con ellos.

Al cambio de centro de trabajo de estos profesores ya no tuvo el apoyo de la maestra que quedó como directora, todo lo contrario, el trato entre ambas se volvió tenso. Con esto las necesidades del aula se fueron haciendo cada vez más grandes en cuanto a mantenimiento, no hubo alguien que se hiciera cargo de su reparación y mantenimiento, por ende, el riesgo de que ocurriera un accidente era latente. Trabajar en aulas prestadas o espacios acondicionados es una característica en Educación inicial, ya que no se cuenta con infraestructura propia y menos con una instancia que pueda ofrecer un mejor espacio para los pequeños.

En cuanto al mobiliario este es nuevo, se adquirió con el recurso que otorga escuelas de calidad que contempla como una de sus prioridades mejorar las condiciones en la que los niños aprenden tanto en infraestructura, mobiliario y material didáctico, con ello los niños tienen muebles adecuados a su edad y material acorde a sus necesidades de aprendizajes.

Con sus seis mesas y suficientes sillas los niños tienen el espacio suficiente y la comodidad para trabajar, los muebles se ocupan en la primera jornada de la mañana, ahí se observa que actividades hacen los niños; algunos pintan, otros dibujan, y otros más observan, estos son los más pequeñitos. Cabe decir que desde que los alumnos llegan, van tomando material didáctico para manipular, esto sucede hasta que la maestra dé la indicación de que hay que empezar a trabajar, entonces los materiales se colocan nuevamente en los lugares asignados de donde se tomaron.

La edad de los alumnos inscritos en este Centro Educativo, oscila entre uno y tres años, pero solo atiende a los de dos y tres años y de manera fortuita uno o dos que apenas rebasan el primer año, al respecto la maestra manifiesta que no tiene el espacio adecuado ni el conocimiento suficiente para atender a estos bebés, además, considera que este servicio lo deben proporcionar especialistas por tanto ella no está capacitada para dar una estimulación temprana adecuada, pues no posee una especialidad que la posibilite brindar este servicio de manera responsable, a este respecto la maestra refiere *“En las comunidades no se puede comparar con los CENDIS, porque no tenemos la infraestructura ni los recursos, entonces hacemos lo que podemos”*(REN2P3).

La maestra hace una comparación entre CENDIS y Educación Inicial Indígena, hace ver que entre ambas instituciones existe una diferencia enorme en cuanto a cómo se atiende a los alumnos, primero que el CENDI opera en zonas urbanas y educación inicial indígena en comunidades indígenas marginadas, por ende, las necesidades son distintas, así también la situación económica de los padres de familia que forman parte de la comunidad escolar; los CENDIS están completamente equipados por gobierno federal, tienen áreas específicas para atender las necesidades de sus alumnos, como área de cuneros, comedor, espacios para realizar actividades físicas, de música, y contar con profesionales tales como psicólogos, nutriólogos, especialistas en educación infantil contemplando asistentes para el apoyo del docente en un aula específica. La maestra conoce muy bien estos espacios y su funcionamiento porque su hija asiste a un CENDI en la ciudad de Huejutla. Ella anhela que sus padres de familia respondieran de igual manera que lo hacen en la

escuela de su hija, sin embargo, reconoce que no hay punto de comparación entre uno y otro sistema pues pertenecen a programas diferentes.

Si bien, no es posible comparar ambas modalidades⁵, esto no significa que ella no vea que las condiciones en las que trabaja son precarias, encuentra que en estas circunstancias vive una realidad de carencias, de omisión, de soledad, con el poco o nulo apoyo de autoridades educativas y federales, por lo tanto, considera que en estas condiciones lo que hace como docente es más que suficiente.

Esta comparación de ambos centros educativos surge por el poco análisis que ella hace del marco curricular, en él se precisa que el trabajo pedagógico no es solo en el aula, al ser un programa de educación indígena tiene sus particularidades, entre las que destacan, recuperar las prácticas de crianza locales, difundir el uso de la lengua materna, por lo que el docente no necesita de un aula especial para desarrollar la estimulación temprana, sino que a partir de trabajar la segunda y tercera modalidad, se propician los espacios de aprendizaje de los pequeños en colaboración con los agentes educativos que la docente capacita para que ejerzan esa función, pero esto será funcional siempre y cuando se atiendan las modalidades como lo establece el marco curricular, contrario a las evidencias demuestran que ella concibe que Educación Inicial Indígena, debería impartirse en un aula equipada, menciona al respecto, *“Educación Inicial, no requiere nada más un saloncito de dos por dos mts.” ahí tienes que tener todos los espacios bien ubicados, hasta sus baños deben ser adentro, debes de tener tus periqueras⁶, unas colchonetas*”(RE1P13).

Desde esta perspectiva la maestra considera que los espacios en que trabaja tienen serias carencias a lo que un aula de educación inicial debiera tener, desde lo que ella concibe como un adecuado lugar de trabajo, además los espacios y el equipamiento del aula, influyen en su planificación, siente que en estas condiciones no puede explotar al máximo los contenidos curriculares, y al no tenerlos solo hace lo que está

⁵ Modalidad escolarizada, corresponde a los CENDIS, solo se trabaja con los alumnos, modalidad semiescolarizada corresponde a la Educación Inicial Indígena, donde se trabaja con agentes educativos y con los alumnos en el aula

⁶ Sillas adaptadas para dar de comer a los bebés

a su alcance, insiste que los espacios y materiales que le hacen falta ayudarían a retomar los ámbitos de acción de manera más acorde a las necesidades de sus alumnos, motivarlos a la exploración y despertar el interés con base en materiales novedosos.

Ella menciona que la exploración es importante en esta edad del niño, sobre todo si se quiere cambiar la forma de pensar de los alumnos en cuanto a la escuela, *“De lo que seas en el futuro depende mucho de cuando eras chiquito...si tú le enseñas al niño a ser más autónomo, a que tenga ese deseo por explorar, por experimentar, yo digo que sí se puede”* (REN1P9).

Esta forma de pensar de la maestra, es mencionada por Tonucci en su obra “la reforma de la escuela infantil y donde menciona “su conocimiento se desarrolla en los primeros años, el niño vive...en este primer periodo las experiencias decisivas, pone los fundamentos para toda la posterior construcción social, cognitiva, emotiva”. (Tonucci, 2003, pág. 7).

Esto permite entender por qué se ha dado importancia a la primera infancia, la maestra sabe de estas investigaciones, pues también se abordan en los libros que manda la SEP para las docentes, desde sus creencias de cómo debe ser la enseñanza ella prioriza la exploración y la experimentación al considerar que estas son actividades que ayudan al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas, además de fortalecer su seguridad para desenvolverse en un entorno social más amplio, tiene muy claro que en educación inicial, la socialización que se promueva, llevará a que el alumno sea más autónomo en la toma de decisiones, otros aspectos que pueden mencionarse son: que se sienta tomado en cuenta y se le estimule su iniciativa para aprender, estos serán elementos base que formaran el futuro de ese individuo.

Esta es una de las razones de que afirme que la atención que reciba el niño en este nivel, será definitiva en cómo este conciba su vida escolar futura, eh ahí la gran responsabilidad que para ella significa ser educadora en este nivel, por lo tanto, considera debe tener una verdadera aula en educación inicial, lo que está muy lejos de la realidad que ella vive como docente, sin importar que esté del todo ajeno con

lo que el marco curricular especifica en la implementación de la educación Inicial, donde se menciona que lo que caracteriza a Educación Inicial Indígena es el bilingüismo en lengua indígena y español, el fortalecimiento de la diversidad, la promoción de la interculturalidad, además de ser flexible. Y si bien, los espacios áulicos y los materiales didácticos son importantes, la esencia del programa es que los alumnos construyan su identidad personal y social con base en su cultura y enriquezcan sus experiencias de aprendizaje.

Sin duda, tanto el espacio físico, como lo que hay en su interior, determinan en un primer momento que el niño tenga interés en estar allí, por lo que el atractivo visual; es decir que observen colores vivos en los materiales y lo que se encuentra alrededor del aula va a favorecer su estancia y ese gusto por quedarse, sin embargo un buen ambiente de aprendizaje no solo se propicia con un atractivo visual, se requiere de algo más, de una atención individualizada que lo lleve a potenciar sus propias capacidades de aprendizaje.

Ella, considera que en este nivel los materiales deben ser innovadores, que les llame la atención al manipularlos, así y desde la planeación se prepara el material para motivar a los alumnos a trabajar los contenidos que se pretende abordar en una situación didáctica. Lo reitera en su plática al mencionar *“Tú sabes cómo es esto, hay que inventar para poder ganar la atención de los niños...con juguetes bonitos, ahora ya con escuelas de calidad, podemos comprarlos, pero también hacerlos, solo compramos material”*. (CHIN1P1)

Aquí explícitamente menciona lo necesario que es el material didáctico al abordar la clase, “hay que inventar”, para ella, este concepto alude, a lo importante que es tener material didáctico manipulable, de ahí el interés del niño a seguir asistiendo, en este aspecto es innegable la creatividad de la maestra, posee habilidades para el dibujo, de ahí que ella decore su aula de manera atractiva, donde los niños se sienten atraídos por un mundo mágico de colores, formas, y movimientos que lo estimulan a explorar y descubrir por sí mismo a través de su imaginación, además se crea un ambiente agradable, esto es lo primero que encuentran los alumnos cuando llegan a este espacio que será su inicio a un mundo diferente, a la escolarización, concepto

que Acosta menciona cómo “ la enseñanza bajo el ritmo de los tiempos y los espacios escolares” (Acosta, 2012, pág. 9), la enseñanza es sistematizada, se da a través de un método, se evalúan los aprendizajes, por ende, la escolarización juega un papel determinante en la vida futura de los sujetos que forman parte, éstos aspectos la hacen diferente de lo que aprenden fuera de ella, es aquí donde la maestra pretende ser guía de los nuevos conocimientos a través de material concreto y de estimular en sus alumnos un aprendizaje.

Montessori prioriza los espacios de aprendizaje en las cuales se le estimula al niño en su desarrollo cognitivo, al respecto menciona “A través de una educación dentro de un ambiente propicio, se podría lograr su desarrollo pleno y armónico...así la actividad motora es de fundamental importancia en el desarrollo intelectual, todo lo que llega del exterior a través de dicha actividad es lo que alimenta la inteligencia infantil”. (PENCHANSKI L. , S/A, pág. 52).

Manipular material concreto lleva al niño a explorar a través del juego, actividad que lo pone en condiciones de aprender, reconociendo su espacio y mundo objetivo mediante el contacto con los mismos, de esa manera, un simple objeto cobra vida, lo trasporta a un momento y aun espacio imaginario, esto propicia construya un mundo subjetivo donde cada vez accede a imaginarios con más profundidad.

Esto es lo que se conoce como un buen ambiente de aprendizaje, además de recibir un buen trato, el establecimiento de relaciones cordiales entre los alumnos y la maestra, situación que tiende a elevar las expectativas de los párvulos a querer aprender. Si bien la comunidad no tiene los medios para aportar lo necesario para atender estas necesidades, se cuenta con el programa de escuelas de calidad, se han comprado algunos materiales básicos con la intención de atender estas necesidades, se puede decir que la escuela cuenta con suficiente material didáctico para los alumnos que atiende, con estos apoyos la maestra intenta promover aprendizajes en sus alumnos, por ello su afirmación que propone adecúa, innova actividades acordes a la edad de sus alumnos, si bien se pudo observar algunas actividades con este material concreto, donde los niños a través de unos tableros intentaban identificar los números que la maestra escribía en el pizarrón, el material

solo se le dio a los más grandecitos, mientras los más chiquitos del grupo jugaban material distinto inmersos en su propio juego, solo se concretaban a la manipulación que era la prioridad, pues no se contó con una guía para encauzar nuevos aprendizajes a partir de los mismos, digamos que solo era jugar, como si se estuviera en casa, en busca de entretenerse.

A partir de lo que se ha expuesto, nos lleva a entender que, en Educación Inicial en la modalidad indígena, la maestra adecúa su práctica con los recursos que tenga a su alcance, llámese espacio o material didáctico, esto implica cierta limitación para planear, ya que una actividad va delimitada por los recursos con los que se cuenta, sin embargo, la práctica pedagógica no se limita a esto, va más allá de mantener un espacio propicio para desarrollar las potencialidades de los alumnos.

En cuanto a la atención de los alumnos a su cargo menciona *“No fuimos capacitadas para educación inicial, los niños son tan chiquitos que no sabes qué hacer con ellos”* (RCHIP2). Ella manifiesta que no tiene la capacidad para atender a este grupo, motivo para que sus actividades sean enfocadas a los niños más grandecitos, es precisamente esta característica que la hace evadir de forma directa las otras dos modalidades, pues al no atender a los niños pequeños, los agentes educativos no son asesorados para enriquecer sus prácticas de crianza debido a que la maestra solo dedica el tiempo completo en el aula, sin embargo, a falta de análisis de su marco curricular, ella siente que sí está trabajando las tres modalidades al pedirles apoyo en las tareas, al participar en los eventos festivos en la comunidad, al construir de vez en cuando algún material didáctico, pero en cuanto a la visita de estos agentes a fin de observar las prácticas de crianza no menciona nada, mucho menos de la asesoría que habrán de brindarse a estos agente educativos.

Durante las indagaciones se pudo observar que los más pequeñitos se integraban al trabajo a través de un compañerito que les ayudaba a realizar la actividad, o en su defecto se limitaban a mirar cómo trabajaban los demás, o a través del juego individual con algunos materiales, sin tener la atención individualizada del docente.

Montessori es la primer pedagoga que reconoce la necesidad de educar la inteligencia del niño desde muy pequeño cuando expresa “la necesidad de un

ambiente estructurado, en que el niño pueda ejercer libremente sus iniciativas, postula un ambiente adecuado, desde el mobiliario de la sala en lo físico, hasta la libertad para elegir sus actividades...una gran cantidad de material destinado a la realización de distintas actividades para el desarrollo motriz y sensorial". (PENCHANSKI L. , S/A, pág. 52)

Si reflexionamos que el niño es un observador y explorador nato, y que su principal motor de búsqueda es su curiosidad, entonces, a partir de estas características la docente está en posibilidad de propiciar adecuados ambientes de aprendizaje en el aula, los niños aprenden en éstos ambientes enriquecidos, sin embargo a pesar de que la maestra posee habilidades creativas, y acondiciona su aula con bonitos dibujos llamativos, poco hace para promover aprendizajes con todo el grupo, esto debido a que hace una exclusión de algunos alumnos, no para diferenciar la enseñanza acorde a la edad de los ellos, sino para atender a quienes considera tienen la edad para asimilar los contenidos que ella pretende abordar, contenidos que se alejan de los propósitos de Educación Inicial Indígena, donde se indica se deben fomentar los aprendizajes a partir de la socialización y desarrollo del lenguaje oral del pequeño, a través de éstos se propicie un aprendizaje entre iguales, en el que se consideren a todos y no solo a los niños más grandes, con los que siente un compromiso que aprendan rápidamente números, formas, colores, vocales, y que ya empiecen a leer a partir de su nombre propio.

Cabe decir que en parte, el material concreto cumple su función, ya que a través de estos los niños exploran y usan su imaginación, pero esto es diferente de un proceso de aprendizaje, se entretiene como si estuviera en casa, lo único diferente, es que están ahí otros niños, que al igual que él, juegan y manipulan, habilitan en parte la observación, van interiorizando y paulatinamente asimilando algo de lo que observan, en tanto se carece de un deber de la docente de brindar al alumno una atención oportuna e individualizada para encauzar sus aprendizajes, después de todo, esa es una finalidad que la escuela debiera cumplir y promover los aprendizajes intencionados para potenciar la formación de los alumnos.

Con respecto a lo anterior, se puede apreciar que esa necesidad de la maestra de que los alumnos aprendan rápidamente, se debe a que ella necesita algo o alguien que le reconozca su trabajo, pues las autoridades inmediatas no lo hacen, entonces busca esa forma de no pasar desapercibida y le brinden un reconocimiento social, a partir de lo que los niños muestran saber, de esa forma queda ante la comunidad como una buena maestra porque los niños aprendieron, y se justifica que los menores no atendidos se debió a que son muy pequeños, y ya en el siguiente ciclo aprenderán, además existe un avance, al menos ya perdieron el miedo y esto hará que la integración del grupo en el siguiente ciclo sea más fácil, a partir de aquí, el ciclo vuelve a repetirse: los niños ya están socializados, ya tienen un buen nivel de desarrollo de lenguaje por lo que los contenidos curriculares son obsoletos para ser aplicados a estos alumnos, entonces, a seguir trabajando contenidos más complejos como en preescolar.

A partir de los aprendizajes que promueve y la forma en cómo los promueve, considera que adecúa su práctica a las condiciones reales contextuales en donde labora y que le es posible la adquisición de materiales concretos como recurso para las actividades de aprendizaje de sus alumnos, estos los adquiere con el recurso que el programa de escuelas de calidad le otorga a la escuela, de esa forma dispone de cierto material adecuado para que los alumnos manipulen y exploren de manera libre e intencionada cuando se ocupa para enriquecer la actividad que ella propone se realicen.

En este ciclo escolar 2012/2013, la edad de los alumnos que atiende, oscila entre los dieciocho meses y dos años y medio respectivamente, no obstante, dentro de su cuadro de inscripción se han captado niños menores de un año, siendo estos bebés los que no asisten al centro educativo, o al menos no con regularidad, sin embargo, estar inscrito le da a la maestra los fundamentos para justificar un grupo y así seguir conservando el espacio, más adelante se explicará este aspecto de manera más amplia.

En cuanto al reconocimiento, no se considera un programa como en sus inicios, (se abordó en el capítulo anterior) ahora se le considera un nivel educativo, y se

contempla dentro de la educación básica, pero sin ser obligatoria y la inscripción de alumnos depende mucho de la concientización que haga la maestra en la comunidad con las familias que tienen hijos con la edad que demanda el nivel y modalidad.

Para lograr esa concientización, es necesario que la maestra este consciente de lo que implica su papel como mediadora del conocimiento que quiere transmitir a sus alumnos, de ahí que se cuestione: ¿Por qué es importante que los niños menores de tres años asistan a Educación Inicial?, ¿cómo lograr una integración de las prácticas de crianza con los contenidos curriculares? ¿Cuál es la intención del marco curricular al abordar las tres modalidades de atención? Y es aquí donde deberán objetivarse las concepciones de la maestra además de que permearan su propia práctica en el salón de clases; pues son producto de lo que ella considerase debe desarrollar con base en el respectivo marco curricular, y de lo que ha llegado a detectar como necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos, de forma que adapta un currículum que considere necesario aplicar.

3.2 La planeación dentro del marco de conceptual de la maestra.

Desarrollar la acción educativa implica poner en marcha un currículum a través de actividades contenidas en la planeación que un docente ejecuta para alcanzar sus metas esto no es tarea fácil, el proceso de planeación pone en juego todo un conjunto de capacidades, conocimientos y creencias para lograr los propósitos que se plantee.

En el caso que nos ocupa son capacidades y habilidades que ha adquirido tras doce años de servicio, éstas le dan la pauta para poder elegir lo que considera contenidos adecuados para su grupo de alumnos, ella misma reconoce que acceder esta etapa de madurez intelectual que le posibilita realizar una planeación fue algo que le costó trabajo asimilar y comprender, afirma: *“Todo se veía fácil, pero era porque la maestra ya tenía experiencia, sabía cómo abordar a los niños, cómo planear las actividades, hasta cuadernos de dibujos preestablecidos , así se veía tan fácil, pero cuando entramos al servicio no sabíamos qué hacer, menos planear, qué iba a planear si no tenía ni idea”* (CHIN1P1).

Alude que su desconocimiento sobre cómo planear se debía a que en el curso de inducción de donde ella egresa para entrar a la docencia tuvo poco conocimiento sobre cómo realizarla, digamos hubo un acercamiento y cierta idea de lo que es realmente una planeación, como practicante le parecía que era sencillo hacerlo, pues las actividades que observaba era juegos, trabajos con plantillas, pero nunca pudo observar cómo una maestra realizaba una planeación de manera objetiva dentro de su práctica, ella solo veía el resultado de una simulación de planeación, mas no el proceso construcción y todo lo que implica conocer para poder realizarla en su totalidad.

Al respecto Giroux (1999) menciona: La noción de totalidad ha de ser definida como una ciencia de interconexiones, tiene que aclarar como las dimensiones ideológicas y estructurales de prácticas escolares existentes pueden ser seguidas hasta sus determinantes sociales políticos y económicos de la sociedad. Este enfoque, no solo ayuda a ver las prácticas educativas como productos históricos y sociales, sino que también plantea cuestiones de cómo estas determinantes se revelan en las percepciones de sentido común de los maestros, en las relaciones sociales del salón de clases y en la forma y contenido de los materiales curriculares. (GIROUX, 1999, pág. 246).

Mirar la práctica misma en su totalidad es lo que la hace compleja, esto implica el reconocimiento de ciertas interconexiones existentes que trastocan la práctica misma, desde como la docente piensa y cree deba actuar conocer a sus alumnos, su bagaje teórico, su experiencia en las aulas, y en cuanto a los alumnos, el contexto social en el que están inmersos, su vida familiar, su sentir, sus miedos, sus particulares formas de aprender, los cuales no se exponen en un plano objetivo, no son perceptibles a menos que se las hagan emerger a través del análisis. Hay también un reconocimiento de que las prácticas educativas están mediadas por factores sociales, económicos, políticos, locales y personales.

Estos referentes deben ser considerados en una planeación, esto es prácticamente la unificación de saberes y conocimientos que emergen a través de una sistematización de actividades encaminadas a favorecer aprendizajes en un grupo de niños, esto es precisamente lleva a mirar la complejidad en la práctica misma, pues

esta responde a ciertos intereses, por ende, no es algo sencillo, requiere de tiempo, de un proceso de análisis y reflexión sobre la práctica misma. En cuanto a la maestra Zaida, se observó un seguimiento con respecto al ámbito de matemáticas, derivado de un plan mensual realizado en colegiado, y donde la maestra priorizó la memorización del número a través de actividades en que el niño debiera identificarlo cuando la maestra señalaba con el dedo en el pizarrón, auxiliado por plantillas que contenían y el signo del cual se debería repetir de manera continua durante toda la jornada escolar.

Estas actividades que implementa responden a sus creencias o conocimientos que tiene del currículo, en su desarrollo no se pudo observar cómo se rescataron las prácticas culturales de la comunidad para llevarlo al currículo, además de transformarlo acorde a los intereses de sus alumnos y plantearlo como actividad para hacer de éstos un aprendizaje útil y significativo.

Para mostrar con más claridad cómo percibe este proceso, se remite a un registro de entrevista donde manifiesta lo que sus alumnos necesitan aprender, que se derivan de lo que ella concibe como los conocimientos o perfil que el niño debe lograr al egresar de educación inicial, aunque no se explicita en el marco curricular que así sea, ella define claramente este perfil.

E: “De acuerdo al nuevo enfoque que nos presenta la RIEB 2011, ¿crees que se pueda retomar o adecuar el perfil de egreso que se pide en educación básica a los propósitos de la Educación Inicial?

M.- puede ser que sí, porque se basa en la edad de los niños, pero ya depende de cada maestro cómo lo trabaja en el grupo, por ejemplo, el perfil de egreso de educación inicial es que los niños sepan los colores, sepan los números, pero si tengo una niña que ya me hace las vocales, me hace los números, los identifica, a lo mejor hasta ya sabe el abecedario, no me voy a enfocar nada más en el perfil de egreso que me está marcando si esta niña me está exigiendo más, te digo porque tuve una niña que su abuelita estuvo muy constante con ella, la niña se aprendió así el abecedario (chasqueando los dedos), yo, en el espejo que me han dado, les ponía las vocales y me las hacían en el espejo, se emocionaba mucho, porque le marcas y se ve, fue una niña que al salir de Educación Inicial, ya sabía leer, ya sabía escribir, le ponías dictados y te los hacía”. (REN1P 9)

Esto muestra de manera clara, que para la maestra hay un motivo fuerte acerca de lo que considera, es lo más viable para que aprendan sus alumnos. Esto es lo que la

hace decir que el currículum es obsoleto, pues si ella concibe un perfil de egreso con estas complejidades que son más viables para niños preescolares, y que son los que en realidad ella atiende, el currículum de educación inicial se quedaría corto, pues este se enfoca más a la estimulación temprana de los niños, asesoría a padres para que coadyuven en la educación de sus hijos, y como premisa fundamental la socialización y el desarrollo del lenguaje oral, para acceder a través de estos a mayores niveles de interacción y aprendizaje. Desde esta perspectiva, implícitamente, lo que se busca es preparar al niño emocionalmente para su ingreso a preescolar, sin embargo, debido a las características de sus alumnos, la maestra promueve otro tipo de enseñanza, desde este momento ya induce a los niños a trabajar con letras y números, colores, formas para que inicien en los primeros intentos de escritura.

Esto se justifica, al decir que parte de las necesidades e interés de sus alumnos y si ellos ya muestran interés en escribir, eso es lo que tiene que abordar y aprovechar este interés para responder a sus supuestas expectativas de aprendizaje. Reconoce que esta tarea no es nada fácil, razón por la que en su zona escolar apuestan por el trabajo colaborativo en la planeación mediante el apoyo mutuo entre cuatro docentes que juntos definen como trabajar en una planeación mensual.

Tú sabes que nosotras planeamos mensualmente en la zona con las compañeras, pero siento que ahí no me llevo nada, porque queremos retomar todo como viene en el marco curricular y eso ya nos rebasa, bueno, el interés de los niños ya son otros, ...yo siento que ahora debe incluir la tecnología, no porque están chiquitos no sepan, al contrario, tenemos que actualizarnos más, para que podamos responder a estas expectativas, aunque mi marco curricular no me lo pida, yo trabajo con la tecnología, porque le interesa a los niños". (REN2P1)

El marco curricular plantea contenidos para trabajar con niños menores de dos años y medio, estos se plasman en la primera modalidad, los más pequeños se atienden dentro de la segunda modalidad, razón por la que se requiere del apoyo de los agentes educativos para estimularlos en su aprendizaje, sin embargo, al priorizar la atención a los más grandes con la primera modalidad, sólo se considera que los

contenidos no están acordes con las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Retomar el marco curricular de forma textual, significa para ella un retroceso, que no posibilita se consiga un verdadero aprendizaje, sino solo cubrir un requisito. A decir de la maestra, considera que sus alumnos tienen interés por la tecnología, por lo que la incluye al realizar sus planeaciones, si bien considera que su currículum es obsoleto, reconoce que sin él la práctica no tendría sentido, afirma que el currículum es la guía de los aprendizajes que se espera se fomenten en el aula, sin embargo se percibe una contradicción entre lo que dice y hace, menciona que el currículum es la guía, pero a fin de cuentas hace lo que su sentido común le dicta, así lo muestra un recorte de observación: “dibuja el número 3 bien grande y pregunta a los niños ¿Qué número es?, ellos dicen ocho, la maestra les dice: no, es el número tres, Carlos dice: uno, ella le sigue recalcando el número, no, es el tres, el tres, porque a un lado hay tres rebanadas” (RO4P3).

Esto refleja que retoma el marco curricular en una mínima parte, pues en él se menciona que la enseñanza a esta edad del niño, debe darse a través de actividades lúdicas y con objetos concretos, y lo que se mira es que hace cuantas actividades le vengan en mente, en la mayoría predominó el uso de lápiz, crayola y hoja como herramientas de trabajo en el aula, entonces ¿Dónde quedó lo lúdico?, además de no observarse planeación alguna, esto muestra que sólo realiza actividades para justificar su práctica y un horario para que los niños trabajen y que los demás (maestros y padres de familia) constaten esto.

En las sesiones de planeación es donde más se discute el uso del currículum quedando en entredicho su funcionalidad, así lo percibí

“Esta vez estábamos planeando Matemáticas, y este, bueno, leemos los aprendizajes esperados, dice, pero esto ya lo saben, bueno, entonces a cuál, nos vamos al otro, pero esto también lo saben, pero a fuerza tú tienes que hacer tu planeación de ahí, porque si no, no estás trabajando, porque si no, va a lo mejor tu visita de acompañamiento y si no tienes planeación, pues que estás haciendo” (REN1P10).

Ella siente que, para su práctica, y las necesidades de aprendizaje de los alumnos, el marco curricular esta descontextualizado, sin embargo, al retomar de él los ámbitos de acción, hace que esa práctica este legitimada, pues no es posible hacer una práctica a partir de solo el sentido común, que, si bien lo infiere, no es válido si este no está sustentado en el programa oficial.

Al respecto Sacristán (2002) escribe “La obsolescencia de las actividades escolares y de los contenidos que imparten pueden llevar a negar esa función, pero no niega tal valor, sino la posibilidad de que se realice, dejando que operen otros factores exteriores, aunque ningún currículum, por obsoleto que sea es neutro. La ausencia de contextos valiosos, es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de un currículum insignificantes para ellos es todo un currículum oculto. (SACRISTÁN, 2002, pág. 22).

Sacristán pone de manifiesto que en el acto educativo el currículum incide en la práctica didáctica, aun cuando este se considere no apto, y es precisamente esto lo que da lugar al currículum oculto, reflejándose en prácticas estereotipadas, tales como la plana de letras, repetición y escritura de números, pintado de plantillas, que colocan al alumno como un recipiente vacío a llenar y todo ese proceso de reflexión para impartir una enseñanza contextualizada a los párvulos sólo queda en el discurso, creando una ruptura entre el saber, decir y el hacer.

Penchansky también hace una aportación al respecto cuando hace ver que “La puesta en marcha, (del currículum) no significa de ninguna manera reducir al docente a un rol de ejecutor que se limita a llevar a la práctica los lineamientos estipulados, al contrario, el currículo establecido debe ser considerado como herramienta a ser utilizada para orientar, repensar y cuestionar la práctica”. (PENCHANSKI, S/A, pág. 125).

Esto lleva a mostrar que lo que la maestra realiza al modificar aspectos del currículo, lo hace a partir de lo que conoce y sabe hacer, suponer sobre aspectos individuales de sus alumnos, y que ha hecho una valoración de esas necesidades específicas, conduce a concretar que sus decisiones sobre cómo aplica el currículo a su práctica ha sido más bien selectiva, pues procura responder a ciertas necesidades de una parte del grupo, marginando a los más pequeños para atenderlos en el siguiente ciclo escolar.

En las sesiones de trabajo colegiado, todas contribuyen con experiencias pedagógicas que les permiten enriquecer las iniciativas en el aula, sin embargo, considera que retomar el currículum tal cual, no cumpliría con las expectativas de los niños, de manera que adecuar el currículum, desde su opinión es más útil y benéfico al atender las necesidades de los alumnos. En estos espacios de trabajo colaborativo se dan otros acontecimientos.

3.3 El trabajo colaborativo, un recuento de emociones que se viven en un trabajo solitario.

Las docentes de este nivel educativo se reúnen una vez al mes para el trabajo colaborativo, en este espacio expresan lo que sienten y cómo viven el día a día sus experiencias en el aula, donde si bien toman aspectos para planear, es también un momento de sentirse escuchadas.

En estos espacios, otro tópico común son la ausencia de las autoridades educativas, quienes solo se limitan a girar los oficios, o a través de mensajes y llamadas por celular para hacer los recordatorios de asistencia, pues las reuniones de colegiado se calendarizan desde el inicio del ciclo escolar, pero aun así rara vez acude el supervisor, solo el apoyo técnico⁷ hace acto de presencia quien poco participa, además su contribución es siempre nula porque desconoce cómo se trabaja en un centro de educación inicial indígena, por tal, la presencia de ella es solo para legitimar la reunión, ya que se destina de un día de trabajo para realizarla.

La maestra menciona la dinámica sobre el desarrollo de los trabajos colegiados y porqué considera que la capacitación para el análisis curricular debe ser para todos:

Tomen en cuenta a ellos, (supervisores, jefe de sector, apoyos técnicos) porque ellos al final de cuenta son los que nos van a hacer nuestra visitas de acompañamiento y son quienes nos tienen que apoyar, porque realmente se pierde la secuencia, si van a supervisarnos o como apoyo en el trabajo colegiado que hacemos, nos tienen que aportar algo, para que cuando hagan el acompañamiento en nuestras escuelas puedan sugerirnos cómo mejorar

⁷ El apoyo técnico fue hasta mediados del ciclo pasado, (en ese momento se extrajeron los datos) un elemento de preescolar, después se colocó a una maestra de educación inicial específicamente para atender a este nivel, quien hasta la fecha funge como tal.

nuestras prácticas, aunque sinceramente, al menos aquí, pocas veces vienen, y eso que estoy en la misma comunidad que la supervisión, ahora te imaginas con las otras compañeras, por lo que escucho, ya ni van, así cómo vamos a mejorar, porque esto hace que algunas ya no hagan planeación, ahora, el apoyo técnico de educación inicial en el sector lleva años que no pisa un centro educativo, entonces, ellos propician el poco interés para mejorar la práctica.(REN1P6)

Desde su sentir, percibe poco interés por parte de las autoridades educativas para con el nivel, no obstante, ellas han tratado de continuar apoyándose a través de estos espacios que la autoridad les confiere, estos son momentos donde salen a relucir estos comentarios de carencias de reconocimiento a su trabajo pedagógico, en el que trata de encauzar una práctica con base en sus propios referentes.

Cabe decir, que en el periodo en que se realiza este trabajo de investigación, la DGEI, otorgó el nombramiento a una maestra de educación inicial como apoyo técnico del nivel en esta zona escolar, esto ha favorecido “el trabajo colegiado”, pues la maestra tiene 18 años de servicio, ingresó cuando era el programa de educación y capacitación de la mujer indígena (PECMI), por lo que su trayectoria la ha hecho escudriñar más a fondo el marco curricular esto es lo que puede hacer la diferencias entre lo que se venía haciendo y lo que ahora se hará en estos espacios de colegiado.

Sin embargo, fuera de ese espacio, el trabajo de la maestra se da en la completa soledad, a pesar de estar en un lugar de fácil acceso y la oficina de supervisión este en la misma comunidad menciona que la ausencia de la autoridad educativa es notoria en todos los centros de educación inicial en toda la zona escolar.

Concluye este apartado para recalcar que el “trabajo colegiado” es más una justificación para hacerse escuchar, momentos donde pueden expresar sus inconformidades, también como un momento de relajación, una pausa al diario quehacer cotidiano, aunque también para reflexionar sobre lo que se está haciendo, se abren espacios para que expresen sus limitantes y aciertos en cuanto a su práctica, compartir sus experiencias y propuestas, de ahí que surja una planeación general, aunque cada docente lo modifique y adapte según convenga, ahí es donde la maestra Zaida retoma del currículo lo que considera viable para sus alumnos, que

desde su perspectiva supone que ayudará a elevar sus niveles de aprendizaje retomando del currículum contenidos que cumplan con esas expectativas de enseñanza, contenidos que desde sus referentes y limitantes modifica y adapta, de manera que éstos cumplan con las exigencias que se plantea con base en lo que considera sus características de aprendizaje, pero sin dejar a un lado el aspecto normativo, que son su fundamento oficial que regula su quehacer educativo.

3.4 Las prácticas reales entre el currículum oficial y el currículum oculto

En este apartado se muestran las prácticas que fueron observadas durante el trabajo de campo, es en el aula que se mira un escenario donde los conocimientos, las creencias y saberes del currículo quedan de manifiesto en las acciones que la maestra realiza durante la jornada escolar, que se concretan en todas esas experiencias que promueven en el aula y las cuales aportaron a esta tesis.

a) La inscripción de alumnos desde la lógica administrativa

Una característica del nivel de Educación Inicial Indígena, es la atención oportuna de los niños de cero a tres años, aunque la edad dependerá de los acuerdos que se manejen internamente con la maestra de preescolar, es decir, si en preescolar hay suficientes niños para justificar el grupo, entonces los de tres años asistirán a Educación Inicial, pero si hay pocos alumnos los contemplará en preescolar. Esto queda sustentado en el marco curricular cuando menciona “ el docente de Educación Inicial tiene que vincular lo relativo al desarrollo al rango de edad de la población que atenderá con el rango de edad de la educación preescolar ; en este sentido, será necesario que se documente e investigue” (SEP, 2010, pág. 29), es en base a esta premisa que la maestra menciona: “hay acuerdos de la comunidad, que cuando preescolar tuviera muchos alumnos, entonces los de primero los inscribo yo, por eso yo atiendo a los de tres años y ya los demás son más chiquitos y casi no los llevan”REN3P4.

Por ende, su asistencia a este centro educativo es primordial, ahí se socializa y va descubriendo el mundo en su interacción con los demás de manera sistemática. Sin embargo, de acuerdo al registro anterior, con respecto a la inscripción y atención

escolar de estos pequeños, surge lo que aparentemente sería una discordancia, esto percibido desde afuera, lo anterior debido a que sólo la mirada se limita a ver el acto, más no, el surgimiento del fenómeno, razón por la cual se considera importante, mostrar cómo se vive esta experiencia en la realidad.

Como ya se dijo en líneas anteriores para captar a estos alumnos, y de acuerdo a la normatividad, la maestra realiza un periodo de preinscripción en el mes de febrero tal como lo establece el calendario escolar y para el mes de agosto corrobora y/o actualiza su lista inicial de alumnos, estos serán los que atenderá durante el ciclo escolar.

Hasta aquí todo parece transcurrir de manera normal en el centro educativo. Sin embargo hay una característica peculiar del grupo en atención con respecto a este proceso formativo, que la hace diferente, esto es captar alumnos que solo aparecerán como parte de la lista de asistencia, mas no acudirán al aula; por charlas informales con la maestra y las otras educadoras de este nivel, se deja entrever que esta práctica es común, por lo que sucede que la cantidad de alumnos existentes en la lista oficial, no coincidan con los que asisten al aula, razón que propicia un ausentismo considerable del alumnado.

Ella misma reconoce esta situación y lo mencionó en una charla en el aula:

El tiempo transcurría y los niños no llegaban, creo que no van a venir los niños, no vas a poder observar la clase, no te preocupes, le contesté, si no vienen podremos charlar, claro que, si respondió, por ejemplo, de que en este nivel no hay muchos alumnos, ¿Cuántos alumnos tienes? Le pregunté, ella respondió: inscritos ocho, pero vienen uno o hasta tres o cuatro por mucho, pero en distintos días, aunque nunca me he quedado sin un alumno, uno, pero viene. (RON1P3).

Desde esta perspectiva, la maestra deja entrever que la asistencia regular dista mucho de la matrícula captada, esto debido a que por un lado, inscribe a todos los alumnos tal como lo especifica su marco curricular, pero por otro, sus propias creencias con respecto a lo que necesitan aprender sus alumnos, aunando a que se percibe cierta confusión en cuanto a la segunda y tercera modalidad de atención que es donde se centra más la mayor necesidad de apoyo a los niños de esta edad, no

obstante excluye a los más pequeños y centra su atención en los niños que considera ya pueden empezar con actividades más complejas, esto le da un matiz de preescolar a su trabajo de atención escolar.

En la actualidad, en cuanto al aspecto demográfico existe un bajo índice de natalidad que repercute en que la matrícula de los alumnos sea baja, esto si consideramos que, en esta comunidad, las familias son cada vez menos numerosas, debido a que las madres son más jóvenes y su ideología es más capitalista, (trabajar mucho para tener un bienestar económico) pues afirman “pocos hijos para darles mucho” y prefieren pocos hijos para darles más. Esta situación afecta a todos los niveles educativos de la localidad, aunque en Educación Inicial es más notoria, pues al tener uno o hasta cuatro alumnos en una jornada laboral, queda expuesta a los ojos de cualquier persona que pase por el aula, y que sin duda hacen sus propias conjeturas de lo que allí se realiza.

Sin embargo, lo importante aquí es ¿Qué pasa con los alumnos que se inscriben y no se atienden?, para conocer con más profundidad esta situación, consideremos primero encontrar las respuestas del porqué se inscriben si no se atenderán.

Lo anterior se ha vuelto una práctica habitual que las madres aceptan por costumbre al inscribirlo, más no asume el compromiso de llevarlo pues considera que es un bebé que aún necesita de su cuidado, además sabe que en el aula hay niños más grandecitos que podrían lastimarlo y solo es una educadora quien los atiende (a veces está la practicante) y creen que no le sería posible atender a todos los niños, por otro lado, la maestra no insiste en que asistan al aula, pues también ve los riesgos y lo poco factible de atender a estos pequeños. *“Yo no acepto a niños más chiquitos, si los inscribo, pero no puedo atenderlos, no tengo ni las condiciones de espacio, ni el conocimiento para trabajar con ellos”* (CHIP2).

Aquí surge la interrogante ¿por qué los inscribe? Entonces ella misma responde a esta pregunta: *“Los inscribo porque con ellos me justifico que tengo un grupo, tu sabes nuestros jefes no quieren que se pierdan los centros de trabajo, por eso nos dicen que inscribamos a cuanto niño podamos inscribir, pero ya no los atiendo*

porque no me siento capacitada para hacerlo como debe ser, ni las instalaciones son las más adecuadas". (REN2P4)

Sobre las condiciones que ella misma se ha construido en cuanto a la atención de los niños (no es lo que le indica su marco curricular) omite la atención a los niños más pequeños, sin embargo, cuando menciona que inscribe para que no se pierdan los centros de trabajo, se percibe cierta intención, sobre todo de las autoridades educativas quienes piden a la maestra que capte a todos los niños de la comunidad, para que ese centro pueda justificar su existencia, pues se tiene un grupo que la maestra atiende, de otra forma tendría que cerrar y la maestra se adscribiría a otro centro de trabajo.

Esto también refleja que las autoridades educativas desconocen cuántos niños pueden atenderse en educación inicial para que se pueda justificar un centro educativo, porque si bien los lineamientos mencionan una capacidad de 20 alumnos por grupo, también aclaran que si son menos pueden atenderse sin problema alguno. Es decir, no hay riesgo de que se pierda un centro de trabajo, cuando el grupo se conforme con menos de 20 niños. Sin embargo, tampoco especifica cuánto es el mínimo de alumnos a atender y quizás sea esta la razón de que las autoridades inmediatas teman perderlos, cabe decir que los centros en este nivel son en su mayoría unitarios, así que, de no conformarse el grupo, se pierde un centro de trabajo

Esto puede entenderse si consideramos que, al bajar la matrícula en una escuela oficial, se pone en números rojos que indican el posible cierre del centro de trabajo. Si esto llegará a suceder los alumnos no se quedan sin atención, la institución pasa a CONAFE, este sistema se caracteriza por tener maestros con percepciones mucho más bajas, para la SEP es más costoso pagarle a una maestra con clave presupuestal para que atienda un grupo, en cambio para CONAFE, es más barata la contratación del personal, ya que manda a jóvenes becados para brindar atención a estos alumnos, estos nuevos maestros pueden atender matrículas bajas con costos mínimos para el gobierno. En contraparte para el sistema los espacios se van perdiendo, y no obstante que con el tiempo es posible aumente la matrícula no se

devuelven los espacios. Esto da lugar a que las autoridades educativas quieran proteger estos lugares y mantenerlas.

Por otro lado, ella justifica la no atención de los más pequeños, con la argumentación de que las condiciones físicas del aula y sus conocimientos no están a la altura para brindarles una educación pertinente y de calidad. Lo que refleja, que la inscripción es sólo para justificar un requisito administrativo y que a la vez justifica su lugar de trabajo, y, por ende, que como docente siga conservando ese espacio, además hay algo más detrás de esa práctica.

A este respecto, los lineamientos de educación inicial mencionan sobre lo anterior:

Se recomienda un total de 20 niñas y niños por grupo para poder brindarles una atención adecuada, tanto en el nivel individual como en el grupal. Cuando por las características geográficas de la comunidad el número de niñas y niños sea menor de 20, se dará el servicio, a fin de no privarlos de la atención educativa. En caso de que el grupo rebase los 20, el docente debe procurar organizar las actividades de tal manera que todos se involucren y apoyen mutuamente. (SEP, 2010, pág. 54).

Este documento contiene la normatividad de Educación Inicial, en su contenido fundamenta y legitima la atención en la primera infancia. Esto nos da la idea clara de que efectivamente, la cantidad de alumnos que atiende la maestra es aceptable para un grupo de educación inicial. Por otro lado, los lineamientos recomiendan atender a los bebés, pues entra dentro del rango de edad de atención, sin embargo, como ya se mencionó, ella considera que no tiene las condiciones para atenderlos, recibirlos significaría un riesgo tanto para los bebés como para los demás alumnos, pero entonces, ¿Cuál es la verdadera intención de tener que inscribirlos? ¿Qué pasaría si no se inscriben?

Este tema de la inscripción de alumnos y su no atención en el aula, propicia cierta confusión en cuanto a los fines, sobre todo cuando la ausencia de estos alumnos es significativa y muy notoria, pues se acerca al 50%, razón por la que se consideró indagar más sobre este aspecto con la practicante.

En una charla con ella durante un desfile denominado de primavera, se le preguntó ¿cuántos niños son en total? (refiriéndome a los alumnos que atiende la maestra

Zaida), ella respondió: *bueno, inscritos 15, pero solo van cuatro cinco, a veces ocho, ¿y los demás?: No sé muy bien, pero creo que están muy chiquitos* (RON2P5).

La justificación de la maestra Zaida y la respuesta de la practicante coinciden en que se inscriben a los niños más pequeños, pero no se atienden, sin embargo, en cuanto a la cantidad de alumnos se encontró una discrepancia, la maestra Zaida mencionó ocho alumnos inscritos y la practicante menciona quince.

Al realizar esta misma pregunta en una entrevista durante una charla informal, la respuesta fue otra: *“¿Cuántos niños tienes inscritos?, hígole, pues inscritos 15, pero nunca van los 15, a veces vienen 3 o 4, los más que he tenido son ocho, es que mira, los otros están muy chiquitos, por eso no van, como trabajo con los más grandecitos ellos me absorben todo el tiempo”* (REN2P4).

A partir de este análisis se perciben dos tendencias con respecto a la inscripción de los alumnos, primero: que los niños y niñas menores de tres años tienen el derecho de ser inscritos, pues así lo manifiesta el marco curricular, pero también es indispensable su atención en el centro educativo, no solo de entretenimiento, esto propicia desarrollar las tres modalidades de atención, ya sea a través de las visitas domiciliarias o a través de pláticas con sus mamás en el aula, sin embargo la maestra no lleva a cabo, se limita a trabajar una modalidad, y de las otras dos omite su atención o tiene una idea distorsionada de lo que en realidad se estaría haciendo, por otro lado se tiene que la exigencia de las autoridades educativas de captarlos están dentro de la norma, pues así lo marcan los lineamientos” la atención de los niños de cero a tres años”.

La segunda tendencia deja entrever un fin enmascarado que sale a luz a través de ciertos cuestionamientos ¿a quién beneficia o perjudica mantener el centro de trabajo? ¿Cuál es la verdadera finalidad de inscribir a los niños y no atenderlos? Esto deja un vacío entre lo que se puede considerar un grupo real con pocos alumnos y un grupo oficial que sólo se utiliza para fines administrativos, dando así evidencias de un fenómeno administrativo oculto.

b) El horario y permanencia de los niños

Al insertarse con mayor detenimiento en el espacio áulico, surgen otros aspectos relevantes como el horario de permanencia de los alumnos en el aula esta práctica define la jornada de trabajo, donde la implementación de actividades de la maestra llena cada momento de tiempo efectivo de atención.

El marco curricular de educación inicial no especifica un horario establecido, ya que la permanencia en clases dependerá de los acuerdos que se establezcan al inicio del ciclo escolar con las madres de familia, sin embargo, las disposiciones de las autoridades locales marcan que el horario en educación inicial debe ser similar al de preescolar: de 9 a 12 am., estas prácticas se han ido cimentando en las maestra de este nivel, de modo que se ve con naturalidad el horario en cuestión, en el siguiente dato empírico, da cuenta de una localidad cercana donde ella prestó sus servicios.

La maestra Zaida, comenta su experiencia al respecto:

En Amaxac iban las mamás, después del receso trabajaba con ellas, aprovechaba, porque no pude trabajar con los niños nada más, ya después del receso me quedaban bien poquitos, y es que tú sabes, realmente no podemos tener a los niños mucho tiempo, porque después del receso, ya se quieren ir, entonces en lo que se acostumbran a venir a la escuela tengo que ser flexible con los niños y pues, si la mamá viene y ya no lo quiere dejar porque su hijo o hija llora, pues entonces que se lo lleve, ¡ah! pero ya cuando están adaptados si se quedan, al menos que su mamá tenga algún compromiso y se lo tenga que llevar, por ejemplo cuando van a Huejutla o a Jaltocán si me dicen que se lo van a llevar, es lo que me sucede más frecuentemente, porque ya ahorita ya no lloran porque se quieren ir a su casa, ya me conocen y conocen a sus amigos aquí. A veces vienen las mamás y ya después del receso trabajo con ellas haciendo material (R.E.N. 1, P.12).

Desde una postura autocrítica, reconoce que la atención a los niños no siempre es de jornada completa, es decir de 9:00 a 12:00 am, como lo piden las autoridades educativas, pero no por el hecho de no atender a los niños signifique que se ausente de su centro de trabajo o que haya terminado su trabajo pedagógico, simplemente cambia de modalidad, es decir: que cubre la jornada atendiendo e implementando otras actividades que a decir del currículo y lineamientos forman parte del trabajo educativo de las docentes de educación inicial.

La organización del trabajo educativo en este nivel, es lo que permite a la docente trabajar las tres modalidades, sobre todo si la ausencia de alumnos es frecuente, no obstante, para este caso sería como un plan “B” para que no parezca que no está haciendo nada, y es entonces que trabaja la elaboración de material didáctico, y esto justifica su trabajo. A este respecto Sacristán (2002) citando a Bossert, menciona sobre esta variabilidad de actividades “la estructura de actividades que es una forma particular de organizar la enseñanza en la clase, crea el contexto en el que el profesor y alumnos interaccionan y configura una forma de relaciones sociales” (SACRISTAN G. , 2002, pág. 310).

Esto deja claro que es al maestro quien define la organización de la enseñanza, mas no el horario, esto en respuesta a las necesidades del propio contexto escolar, es la maestra quien organiza la forma de trabajo que habrá de abordar a lo largo de la jornada escolar, esas actividades puede contemplar alumnos, tutores y padres de familia, tanto en la escuela como en su hogar, junto con el diseño de material didáctico que ya se mencionó, por atenderse a niños muy pequeños las actividades deberán estar bien organizadas, así como el material didáctico que debe ser adecuado y pertinente, cuidando que no represente algún peligro al momento de su uso.

La atención de los alumnos, con la participación significativa de los agentes educativos comunitarios propiciará que la práctica educativa se dé entre espacios de juego, y dinámicas de integración de modo que el pequeño (a) no se sienta abrumado por estar lejos de su hogar y de su progenitora, esta referencia se aleja mucho de lo que sucede en el interior del aula de la maestra, que solo se ha enfocado a prácticas tradicionales de ejercitación mecánica que considera le serán más útiles en preescolar.

Gimeno Sacristán enfatiza sobre el empleo del tiempo

La gestión de los profesores...se dirige básicamente a mantener el discurrir de la acción que llena el horario escolar, el ambiente en el que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar...el mantenimiento de un orden de trabajo en la institución escolar es fundamental para el cumplimiento, no solo de las finalidades requeridas por el currículum, sino para lograr ese objetivo no

siempre explícito de la socialización de los individuos dentro de unas normas de comportamiento” (SACRISTAN J. G., 2002, pág. 311).

El objetivo primario de mantener a los alumnos en el aula, se enfoca en propiciar la socialización de los pequeños entre sí, un momento propicio para conocerse y relacionarse. Si bien dentro de la educación básica la socialización es un fin implícito, para la educación inicial esto es un fin explícito, ya que es una de las finalidades del programa, esto conlleva a que la educadora deberá promover tendientes a lograr esos fines, por la edad de los niños sería erróneo involucrarlos en tareas escolares exhaustivas, todo lo contrario, es más provechoso proponer actividades donde lo lúdico sea regla, respetando sus estados de ánimo y decisión de ser involucrados o no.

Por lo tanto, esos momentos en el aula se definen como aquellos momentos donde se lleva a cabo una práctica intencionada y sistematizada, esto es lo que hace diferente de la atención que recibe en casa, incluso el juego mismo está mediado por la intencionalidad, donde la maestra será mediadora del aprendizaje, lo mismo que flexible con el horario y permanencia de los niños en el aula.

Un registro de observación permitió corroborar lo siguiente: *empiezan a llegar algunas mamás por sus hijos, una le dice a la maestra que ya no lo va a traer de regreso porque se lo va a llevar a Huejutla, otra señora también le dice que no regresará a la niña, pues tiene trabajo y vive lejos, otro niño va por su hermano, solo quedan tres niñas* (RON3P4).

Al quedarse con tres niñas ella continuó con sus actividades ordinarias, las niñas trabajaron hasta que llegaron por ellas a las 12:00 am. Ir por sus hijos antes del horario establecido propicia que la maestra tenga dos opciones, uno: como sucedió en esta ocasión, quizás no afecte su plan de actividades y pueda continuar, siempre y cuando tenga alumnos que le permitan esta continuidad; dos: si se llegan a ir todos los alumnos durante el receso, o no van a clases ese día no pierde la jornada de trabajo, pues en cada momento libre que tiene, se dedica a elaborar material didáctico que ocupará para las siguientes sesiones. Desde esta perspectiva aprovecha el tiempo libre atendiendo otros requerimientos del currículo, pero de

manera más objetiva podría abordar también las otras dos modalidades, sin embargo, se prioriza elaborar material didáctico de manera individual sin la participación de las madres de familia.

Precisamente los lineamientos abordan este aspecto del tiempo de la jornada escolar, al respecto menciona “Uno de los principales retos para la Educación Indígena en la actualidad es situar al personal que presta el servicio de educación inicial en igualdad de condiciones laborales que las y los docentes de Educación Preescolar y Primaria Indígena; es decir, se requiere lograr que sean docentes que cubran un número de horas de servicio, igual a los de primaria y preescolar”. (SEP, 2010, pág. 54) .

Esta es una igualdad que se busca conseguir, sin embargo no deja claro si el número de horas se tengan que cubrir cómo lo plantean los lineamientos, trabajando las distintas modalidades con los distintos sujetos dentro y fuera del aula, (paradójicamente no se hace tal cual) o tengan que cubrirse como las jornadas de trabajo de preescolar y primaria dentro de una institución que tenga que legitimar la práctica, que queda reducida solo al aula (esto es lo que se escucha en los actuales centro de Educación Inicial).

Si en un primer momento los documentos oficiales no aclaran cómo deba hacerse, en los propósitos lo marca de manera explícita al mencionar: “Dar orientaciones a madres y padres de familia y otros miembros de la comunidad encargados del cuidado de niñas y niños, para enriquecer las prácticas de crianza a través de visitas domiciliarias, pláticas y talleres con madres y padres de familia o tutores” (SEP, 2010, pág. 56).

Esto nos deja claro que el tiempo disponible en educación inicial, no deberá destinarse solamente a la atención a los niños, sino para abordar los distintos aspectos y componentes que coadyuven en la educación del niño(a), desde esta perspectiva, no tener alumnos en el aula no significa tiempo muerto, sino un cambio de modalidad en las actividades, realizar solo material didáctico deja mucho que desear respecto a lo que se pide atender diversas modalidades, desde donde se pide sistematizar el trabajo durante la jornada escolar, por lo que trabajarlas no sería

la excepción, sino una exigencia, sin embargo en esta práctica se evidencia que la maestra trabaja de manera espontánea, y emplea el horario escolar a su arbitrio, confundiendo con la flexibilidad de horario que se lee en los lineamientos respectivos.

La maestra justifica su actuación al mencionar *“A veces vienen las mamás y ya después del receso trabajo con ellas haciendo material”*. (REN1P12) Aquí nos queda claro que esa supuesta flexibilidad la pone ante la posibilidad de poder abordar otro aspecto de los requerimientos del marco curricular, no obstante, el material a elaborar de alguna forma tiene que estar contemplado en alguna planeación, o al menos en la mente de ella, solo así sabrá que hacer de acuerdo a lo planteado en los propósitos a lograr. Ahora bien, el no contemplar esta actividad dentro de su horario escolar, refleja que con frecuencia realiza estas actividades para emplear el tiempo disponible, de alguna manera sirve para que su material didáctico esté listo para cuando ella lo necesite.

Esta habitualidad de empleo del horario escolar, es conocida por la autoridad educativa que menciona *“El programa está bien y las de Inicial no tienen horario, es discontinuo o sea que pueden trabajar sábado o domingo o no, es un trabajo social el horario no es rígido”*. (EN4P3)

Entonces ¿Por qué la exigencia de cumplir un horario específico de 9:00 a.m. a 12 a.m.? esto deja ver que la supuesta flexibilidad es un concepto que aún no se alcanza a objetivar, pues para la maestra, esto le permite pasar de una modalidad a otra de manera espontánea, y para el jefe sector, la flexibilidad consiste en un horario escolar desde el cual correspondería a la maestra definir en qué horario atender su grupo, pero esto también lleva a otra discrepancia del profesor porque aunque reconoce que educación inicial trabaja un horario flexible y discontinuo, las visitas que realiza (aunque muy esporádicas) a los centros de educación inicial, lo hace durante la mañana, y llega directamente a los centros educativos y no a alguna casa como visita familiar.

Esto significa que si no encuentra abierto un centro educativo, lo notará como una ausencia del docente, de ahí que la maestra prefiera estar en su salón pese a no

tener alumnos, debido a que su estancia en el aula justifica su trabajo, aunque esto no signifique que los niños estarán jornada completa, o al menos no todos con ese horario por motivos diversos, sin embargo, el que la maestra se mantenga en el aula, haciendo otras actividades, tales como material didáctico, aseo del aula, u organizar el archivo escolar, para ella esto constituye el cumplimiento de la normatividad, aunque el marco curricular quede relegado, pues solo lo retoma al atender a los alumnos más grandecitos, por tanto su presencia en ese espacio y en ese horario constituye una práctica común, en la que está inmersa una concepción de cumplimiento, por así decirlo, de su presencia en las aulas.

Ese espacio simbólico lleno de significados y sentidos, donde la maestra concreta esos saberes y creencias de un currículum que esta mediado por su bagaje, donde lo empírico y teórico constituyen un hacer y hacen emerger prácticas de sentido común.

3.5 El sentido común en las prácticas cotidianas

Toda práctica pedagógica debiera estar mediada por un currículum específico, debido a que en él se definen los propósitos a lograr, los contenidos, la estrategia, así como el enfoque pedagógico, pues la práctica no nace de la nada, sino que hay un documento legal que le antecede y fundamenta, lo que lo hace funcional y posible a través de una sistematización, por ello las actividades que propone llevan una intencionalidad, en Educación Inicial se retoman contenidos relevantes de la vida cotidiana de los alumnos, esto propicia la complementación de un currículum real que debiera permear la práctica docente y dar sentido a las actividades que la maestra realiza en el aula, sin embargo, no todo lo que se hace está estipulado en el currículum, van más a creencias y prácticas que emergen del sentido común de la maestra, ella concibe el enfoque y la enseñanza en este nivel, de lo que sus alumnos saben y considera que deban aprender, de lo que observa sucede en las aulas de los niños iniciales, todo esto que subyace en su formación y en cómo ella concibe su hacer en el aula, lo que se objetiva en un hacer desde sus propios referentes.

Diversos paradigmas están presentes en la complementación del currículum que hacen los profesores, en ese ejercicio cada docente impregna su idea de currículum

real, el cual se hace efectivo en sus prácticas áulicas, en el que se refleja sus propias creencias en cuanto a la tarea escolar, esto da lugar en un sinnúmero de veces a prácticas de sentido común. Al respecto Sacristán menciona:

Las interacciones particulares que se den en el transcurso de las tareas son impredecibles, pero el curso de la acción no es espontáneo, en sentido estricto, estas son prácticas configuradas por un diseño interno de alguna forma; prácticas que se han generado como patrones de comportamiento en los profesores, elaboradas por algunos en concreto, diseñadas por colectivos docentes, aprendidas de otros”. (SACRISTAN G. , 2002, pág. 251)

Este sentido común se concreta en acciones, cada acción tiene una intencionalidad, por ello, no siempre las prácticas adquieren un sentido formativo que puede comprender la socialización y hasta actos más complejos del trabajo escolar.

Estas prácticas de sentido común han sido estudiadas por especialistas, ellos advierten la implicación de los conceptos del maestro que ha construido durante experiencia empírica. Giroux refiere:

Una implicación para la práctica en el salón de clases, que puede ser extraída de la teoría de la ideología, es que esta dota a los maestros de una herramienta heurística para examinar críticamente cómo sus propias ideas acerca del conocimiento, naturaleza humana, valores y sociedad están mediado por los supuestos del sentido común que ellos usan para estructurar las experiencias en el salón de clases”. (GIROUX, 1999, pág. 96).

Son precisamente estas experiencias las que van a dar forma a las actividades en el aula, constituyen una plataforma que la maestra toma como referencia al planear los ámbitos de acción, aunque sólo para legitimar esa práctica sin llegar a ser totalmente recuperados los contenidos del marco curricular, digamos que solo se nombran, por eso en las actividades sólo se abordan elementos propios que concretizan del saber común.

Estas prácticas de sentido común en las que la maestra Zaida sustenta su trabajo y concibe ayudan a los alumnos a promover competencias y saberes son actividades consecutivas y consecuentes, consecutivas, porque se realizan de manera permanente en cada jornada de trabajo, es decir, constituyen la actividad más fuerte para el logro de los objetivos planteados. Estas actividades están constituidas por actividades mecánicas repetitivas, tal como lo muestra el siguiente registro “la

maestra y practicante le recalcan a Carlos que se ha salido de la raya y la maestra le pide que pinte como Beni y como Sandra, la practicante le dice que pinte adentro porque afuera no hay nada, toma la mano de Carlos y la acerca a la hoja y empieza a pintar”(RN4P5), esto de tomar la mano de los niños para dirigir la dirección de la escritura es una de las prácticas más habituales que la maestra mostró durante el tiempo de observación, era repetitiva, pues cada actividad culminaba con este detalle, la escritura guiada a través de la maestra.

Segundo, son consecuentes porque se derivan de lo que la maestra considera es lo más apropiado para que sus alumnos desarrollen habilidades motoras para pintar, recortar, moldear, hacer planas, colorear, cantar, es decir, que cada actividad conduce como consecuencia al trazo de las grafías o al menos la intencionalidad de la maduración motriz fina, todo esto deviene de cómo ella vivió su infancia en las aulas, aunado a cómo observa las prácticas escolares en cada centro escolar, concibe su práctica educativa cómo: *“hoy no vas a poder escribir algo de lo que pasó aquí, porque hoy no trabajé(hace una pausa, se queda pensativa) y corrige, mejor dicho, si tendrás mucho que escribir, por ejemplo que no hice nada hoy, ponle así para que me conozcan (con gesto irónico y a media sonrisa)”*.(RO5P3)

Ella considera que no hizo nada en este día, sin embargo, su trabajo giró en torno a la elaboración de material didáctico, incluso se quejó de la practicante por no haber asistido a pesar de haberle avisado que se haría material y requeriría de su apoyo, si ella menciona que reconoce que al abordar la elaboración de material didáctico es trabajar la segunda y tercera modalidad, entonces ¿que considera que hizo este día? ¿Qué es para ella una práctica educativa? Su actitud refleja lo que no planeó como actividad, de ahí que le agobien las prisas, o que improvise en el día por no haber niños, debido a esto no pudo darse cuenta que su actividad realizada entraba dentro de la tercera modalidad, además que prioriza la primera modalidad de atención, pero esto va más allá, por su actitud manifiesta trabajarla como modalidad única y las otras dos como complementarias pues las menciona, pero no las considera importantes para trabajarlas habitualmente con un horario permanente durante el ciclo escolar.

Sin embargo su experiencia también le permiten aciertos, y en el aula no todo es gris, también se le reconoce aportes, tales como algunas estrategias que utiliza: un ejemplo es la pared letrada, de ahí parten un sin fin de actividades que los alumnos realizan durante su estancia en el aula, a través de la pared letrada se inicia el pase de lista para después emplearla como inicio de algunas actividades donde los alumnos realizan con la ayuda de la maestra un bosquejo de escritura inicial que es el resultado de alguna actividad específica.

Al respecto la maestra menciona *“La pared letrada la he aplicado y me funciona, porque después de un tiempo, los niños identifican su nombre y saben dónde colocar el dibujo y el trazo. Al principio se confunden y quieren rayar donde sea”* (RO1P4).

Esta práctica que la maestra implementa de manera permanente en sus clase, da cuenta de aspectos que permiten mirar esta práctica como algo relevante en su labor pedagógica, primero, la utilidad de la pared letrada, desde su perspectiva la implementa para que sus alumnos reconozcan y se familiaricen con los turnos, es decir, el niño (a) se para y se dirige al pizarrón solo cuando la maestra se lo pide, si en un primer momento pasaban a rayar esas hojas sin un orden y un sentido intencional, paulatinamente se apropian de hábitos que los impulsan a respetar esas reglas, de esta forma el pase de lista adquiere un sentido formativo, por otro lado se observa que para la maestra, si el niño reconoce su nombre, es realmente importante, aunque ella da prioridad al sentido de formación de hábitos con esta estrategia, *“La pared letrada, me ha funcionado, porque se apropian más los niños al tener contacto con las cosas, se van apropiando...por una parte de lo que son las letras, los colores, y otra, los hábitos, que tienen que respetar”* (REN1P11).

Digamos que esta estrategia, la toma para que sus alumnos adquieran hábitos y valores y al mismo tiempo se apropien de ciertos saberes que la escuela promueve de manera formal. Si bien menciona que no es su finalidad adquieran las habilidades iniciales de la escritura, se deja ver una repetición de actos en la que los alumnos dan uso a esta pared letrada en la que escriben un trazo o algún dibujo y la maestra les ayuda tomando su manita para enseñarles donde está su nombre para que

coloquen el garabato como pase de lista, hace esto, hasta que los niños identifican por si solos su nombre.

Recupero un breve fragmento de un registro de observación, después de hacer algunos planteamientos sobre el fenómeno de la lluvia la maestra dice: *“Vamos a pasar al pizarrón”, se dirige a Leslie y se la lleva, toma su mano, y ya debajo de la pared letrada y debajo de su nombre le ayuda a dibujar una nube con lluvia, poco después pasa a Sandra y a Benilde*”. (RO3P5)

Lo que se observa en esta actividad es que ella deja ver de manera concreta los avances de sus alumnos que son visibles, que los otros pueden corroborar, de esta forma su trabajo adquiere un reconocimiento social que le da un status de poseedora de conocimientos, es decir, la docente queda ante los ojos de los demás como una buena maestra, porque los niños aprenden, hacen y dicen cosas que antes no sabían, los mismo padres constatan ese buen desempeño cuando mencionan *“Mando a mi hija para que aprenda, y si, ha avanzado mucho, ya escribe su nombre y conoce los colores”*.(RCH1). Estos comentarios alimentan su ego, pues comprueba que su trabajo de enseñanza funciona, es un aliciente y muestra satisfacción por estos comentarios.

Esta práctica repetitiva que emplea para que la niña identifique su nombre desde el inicio de clases la lleva a la internalización de nuevos saberes y determinadas actitudes, la distinción del nombre propio lo encamina a un saber significativo para él o ella. La repetición es un acto continuo que permite al alumno internalizar lo que hace a través de un proceso donde el acercamiento a su nombre lo lleva a memorizar las grafías para después mostrarlo como nuevo conocimiento, de manera que puede decirse que ha internalizado nuevos conocimientos.

Otra de las estrategias que emplea con recurrencia son los cuestionamientos, los utiliza para abrir la clase, con ello trata de despertar el interés de los niños, o para recordar sucesos vividos recientemente.

Los llevan implícita una intención, pues de cada pregunta la maestra espera una respuesta que le sirve para introducir su tema y será lo que defina el dibujo o grafía

que se hará en la pared letrada. *“La maestra pregunta ¿cómo está el día?, ellas responden, está lloviendo...vamos a pasar al pizarrón, toma a Leslie y se la lleva, coge su mano, debajo de su nombre le ayuda a dibujar una nube con lluvia, de la misma forma pasa a Sandra y a Benilde”.* (RON3P5).

Esta práctica rutinaria le sirve de inicio para decidir qué es lo que se pondrá en la pared letrada y lo que se abordará durante la jornada para acceder a los aprendizajes, se les cuestiona para reorientar su interés sobre el tema que se desarrollará, o cuando la maestra considere pertinente hacerlo, ya sea para conocer los motivos de sus acciones o también para una llamada de atención y rectifiquen su conducta cuando es necesario.

Aquí se presentan algunos fragmentos de cómo ella emplea estos cuestionamientos a lo largo de su jornada de trabajo, “Mientras pintan, cantan los pollitos, cuando acaban de pintarlos pregunta a los niños ¿de qué color son los pollitos? Amarillo responden, recogen las hojas de los niños y les dan otra de dos conejos, los niños las pintan y la maestra pregunta ¿cuántos conejos son? Ellos responden dos”. (RON1P6)

En esta actividad el cuestionamiento ayuda a los alumnos a observar las características físicas de los pollitos, sus planteamientos dirigen a los alumnos mirar con mayor detenimiento el dibujo nuevamente, ya no es todo el concepto “pollitos”, sino un conjunto de conceptos, en este caso, el color, donde ella está reafirmando una característica física del pollito, y el color amarillo es el resultado de una distinción que ella quiere afianzar. En este caso, retoma del currículum el ámbito de pensamiento lógico matemático, también se perciben ciertos aprendizajes esperados, sin embargo el pintado de plantillas prediseñadas responden a prácticas de sentido común, donde sus alumnos obtienen un producto físico de lo que se hizo en clase, de esta manera cuando el niño regresa a casa con ese producto, de manera implícita los padres de familia se percatan que su hijo trabajó y el bonito dibujo de la maestra pintado por el niño (a) obtiene un reconocimiento de trabajo realizado en el aula.

Otro registro da cuenta de algunos interrogantes para sancionar ciertas conductas no adecuadas: *“Sandra empieza a llorar, la maestra le pregunta ¿Por qué lloras Sandra? Y se dirige a ella, Arlen le dice que fue Magali, la maestra pregunta ¿Por qué le pegaste Magabi?, la niña con voz baja le dice a la maestra que ella también le había pegado, ¿ya vez? Continuó la maestra, si tu pegas también te van a pegar, no todos se dejan, cuando pueden estar tranquilas viendo su libro”* (RON5P5).

Este registro permite ver la forma en cómo la maestra cuestiona para conocer la causa de la agresión, al reprender la conducta de la niña que agrede manifiesta que esa actitud no es tolerante en la clase, sin embargo, la respuesta la lleva a invertir la sanción. Magabi se justifica y obtiene la aprobación de la maestra cuando ella recalca *¿ya vez? si tu pegas también te van a pegar*”, a través de la discusión deja ver ciertas reglas implícitas para la vida, como lo es que cada acción le sigue una reacción. Quizás para Sandra esta lección no le sea toda significativa, sin embargo, para la maestra que ha hecho uso de interrogantes, y a través de ellos tiene una oportunidad de enviar mensajes positivos a los niños y ellos replanteen sus conductas dentro del aula, de esta forma la estrategia será más de tendencia formativa que de sanción, en esto involucra a todos los alumnos.

Quizás esta acción no sea del todo consiente para ella, y surja por la acción reciproca de agresión de las niñas, sin embargo cuando los alumnos están expuestos a estas escenas, aunque no sea hacia ellos, por la escucha y la observación, de igual manera van internalizando esas conductas, así como aquellas que son o no aceptables ante los demás, pero también existe la posibilidad de que ella lo haga deliberadamente debido a que ha aprendido que esto ayuda a los alumnos a adoptar una actitud positiva y tolerante hacia los demás.

De acuerdo a lo que se vio al encauzar su jornada de trabajo por estos cuestionamientos la maestra propicia la oportunidad en los alumnos de participar y proponer sobre la práctica misma, de esta manera el niño empieza involucrarse en la clase desde el inicio. Desde esta perspectiva, la maestra emplea el cuestionamiento para un fin, esto es saber cómo introducir la clase, sin que esta se vea forzada y los niños no sientan tediosa la jornada laboral. Así de forma muy suspicaz, ella hace uso

de su intuición al predisponer a los niños a dar una respuesta que ella ya ha clarificado como una estrategia para integrarlos a la clase. No obstante, los niños no son ajenos a esto, saben de antemano que sus respuestas se reflejarán en algún espacio, ya sea en la pared letrada o en algún dibujo en cierta área del aula. De ahí que ellos participen con entusiasmo. Visto de esta forma, las interrogantes son el puente entre las intenciones de la maestra y el fomento del interés de los alumnos, empleadas con regularidad conforman las prácticas de sentido común de la docente.

El juego, el canto y la imitación son actividades que están interconectadas en el interior del niño, debido a que una encamina a la otra estimulándolo a la expresión objetiva como respuesta de sus emociones internas. Penchansky cita a Froebel quien sobre el tema expresa que “el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, por exigencias del mismo interior... constituyen el germen de la facultad creadora del hombre”. ” (PENCHANSKI L. , S/A, pág. 49)

De acuerdo con Froebel, cuando el niño es estimulándolo a aprender a través de las actividades lúdicas, aprende en libertad, y en esa libertad no hay límites, de ahí que su aprendizaje se llegue a potenciar y por la cual en las escuelas para párvulos las actividades lúdicas deberán permean el ambiente. Por tal, el juego es por excelencia una actividad lúdica donde se manifiestan en un estado natural, un derroche de emociones en el que se expresan un sentir hacia los otros, razón por la que el juego es imprescindible durante la estancia del pequeño en Educación Inicial, para su atención escolar toda actividad estará mediada por el juego, lo significativo es que en el aula deberá adquirir un sentido formativo, con un propósito planteado previamente por la maestra.

Desde la perspectiva de Dewey (1934) citado por Penchansky planteó que: “la escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma” (PENCHANSKI L. , S/A, pág. 61). Esto es, el niño deberá estar inmerso en un ambiente adecuado que propicie el desarrollo de sus capacidades sin imponerse nada, el niño mismo responderá a sus propias necesidades de interacción donde el juego llegue a ser el recurso empleado por la maestra para captar su atención. A

continuación, se presentan momentos en que la maestra emplea el juego como recurso didáctico.

Ahora la maestra pregunta ¿a qué quieren jugar? los niños repiten (anana), no, manzana no, Javier contestó no, anana, y Benilde le dice a la maestra, él dice que Susana, ah dijo la maestra, “Susana”, pero no me sé ese canto, solo una parte, y entonó una estrofa. Ahora jugaremos al ratoncito, y empezó a brincar con los niños, en el canto subía y bajaban el tono, al terminar algunos empezaron a correr y otros se mantenían en su lugar”. (RON1P6).

En esta ocasión el canto y el juego, sirvió para que la maestra creara un ambiente de aprendizaje, es decir integrar a los niños y ambientarlos para que estuvieran más animados, de modo que no iniciaran “el trabajo” (así refiere la maestra a sus actividades en el aula) desmotivados, sino deseosos de aprender. En las actividades está inmerso un doble propósito, el primero ya se mencionó que es lograr una armonía entre el estado emocional del niño y su cuerpo, por lo que un poco de movimiento prepara al niño para empezar el día, precisamente de aquí se desprende ese segundo propósito que es encauzar esa energía matutina del infante a un objetivo pedagógico, de ahí deriva la intencionalidad de la educación inicial, que desde un ambiente lúdico los niños construyen sus aprendizajes.

Otro registro muestra como la maestra incluye el canto:

La maestra dirige la atención a los otros niños y empieza a cantar pin pon, la practicante le sigue, algunos niños cantan, otros solo balbucean y algunos solo miran como cantan la maestra y practicante (cantan y caminan alrededor de los niños haciendo ademanes) mientras Javier construye torres con cubos de madera, al terminar el canto la maestra dice que se saluden entre ellos, algunos saludan a su compañerito de a lado, otros solo se quedan mirando”. (RO1P5)

En este ejercicio están implícitas varias cuestiones, en principio el canto alude a la higiene, el segundo aspecto formativo está en la imitación, los niños más pequeños no cantan, solo observan, pasará algún tiempo para que se sientan en confianza de expresarse a través del canto, por lo pronto explotan esa capacidad innata que tienen de observar, el tercer aspecto es el dejar hacer, mientras los demás cantan, Javier explora y manipula materiales, la maestra no se lo impide, ni le exige que cante, solo observa. Esto permite mirar la estrategia del canto como un momento de

relajación donde los alumnos se preparan anímicamente para introducirse al mundo subjetivo del aula en este sentido el ser y hacer de los niños se expresa en acciones concretas que la maestra promueve en el aula.

El cuento ha sido un recurso que la maestra emplea para captar la atención de los alumnos de manera objetiva, ella hace uso del recurso lingüístico para enriquecer el de los niños a través del uso del lenguaje oral, de esta manera los niños están inmersos en un juego de palabras la cual reproducen en su interior y transforman sus formas de pensamiento apropiándose de sistemas más complejos del lenguaje que internalizan, mediante este proceso serán capaces de acceder a la expresión de palabras que enriquecerán su léxico, por ende, su desarrollo cognitivo.

Utiliza este recurso mediante dos variantes, primero: el cuento a través del acercamiento de los alumnos a los libros, donde ellos eligen el libro a explorar, en ocasiones toman cada quien un libro, según su interés, en otras, toman un libro entre dos o tres niños, el cual exploran libremente, observan sus imágenes, y expresan lo que creen dice ahí, con esto construyen imaginarios que crean a partir de lo que conocen del mundo.

En otras ocasiones y como una segunda variante emplea el cuento improvisado, dirige las acciones de los personajes (que son los niños) hasta que ellos empiezan a encontrar el sentido del cuento, a partir de su trama ellos desarrollan las acciones, se convierten en protagonistas de su propia historia que dirigen, en el contenido expresan sus emociones y sentir que perciben de aquello que les rodea, desde esta percepción, emergen sentidos y significados que perciben de su mundo objetivo y que manifiestan como expresiones concretas que la maestra utiliza para darle un fin educativo.

En el siguiente registro de campo se muestra cómo los niños identifican los elementos que tienen como conocimiento previo

Los niños... han formado un cuadrado con las colchonetas y están sentados y otros acostados mirando sus respectivos libros, la maestra pone música infantil y empieza a aplaudir, se dirige a los niños bailando, y les pregunta ¿quién de ustedes me quiere leer su libro?, Beni dice, yooo (con voz fuerte),

a ver ven para acá, dice la maestra, Beni empieza a describir a los animalitos que están en el libro” la vaca está aquí, Arleni y Magabi se acercan y Beni empieza a explicarles de los animales que ven en el libro(RO5P5).

En esta actividad la maestra empleó el cuento para captar la atención de los niños que ya estaban inquietos por irse, hacían caso omiso a las indicaciones de la maestra que se esforzaba por ser escuchada, mientras tomaban el material que querían y algunos más hacían ruidos con la boca. A simple vista se percibía un desorden que fue controlando hasta lograr captar la atención nuevamente. No fue fácil, entonces optó por el recurso del cuento improvisado, pudo captar interés de los párvulos. El siguiente registro muestra una evidencia sobre lo anterior:

La maestra empieza a contarles un cuento inventado con el nombre de los niños, “había una vez, unos niños que se llamaban Javier, Benilde, Sandra, Magabi, Erika, Arleni, que andaban caminando cerca del mar, se encontraron con una ballena chiquita, siguieron caminando y se encontraron dos tortugas, (se acerca a Beni y pregunta) ¿Qué son? (enseñándole el libro) ella responde “totuga”, bien dice la maestra ¿Cuántas tortugas hay? Dos dicen a coro los niños, da el libro a Javier y le dice “con tu dedo cuenta, ¿Cuántas tortugas hay?, uno, dos, bravo dicen la maestra y practicante a la vez que aplauden. (RON5P6)

Estos acercamientos de los niños a la lectura son actividades escolares que tienen como finalidad que los alumnos a través de esta dinámica se familiaricen con los signos lingüísticos, aunque de manera lúdica, por lo que la maestra crea el ambiente propicio para esta actividad, de ahí que al estar acostados en las colchonetas se relajen. Aquí se percibe que la maestra utiliza una apertura como el canto, al concluir utiliza el cuento como un recurso para mitigar la inquietud de los alumnos por irse a casa, a la vez que crea el interés de ellos hacia los libros, incluso les permite llevarse los libros a casa, no sin antes llenar un registro de préstamo, así fomenta la lectura en casa, en familia, y propicia que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos.

Otro de los elementos que la maestra trabaja en su práctica es la tecnología, entendida como las herramienta que usa continuamente en su práctica, y que considera requiere para llamar la atención, les pone videos de cantos, películas, y

también como ella dice “ si voy a poner un bailable, lo busco por internet y ya no me estoy calentando la cabeza para saber qué pasos o coreografía voy a poner, la tecnología nos facilita el trabajo y lo hace más creativo y a los niños les gusta”, (REN1P10) piensa que requiere de ella para captar la atención de los pequeños, es decir, hacer su clase más creativa para motivar a los alumnos y que supone como innovación, pues es algo nuevo que ella está trabajando.

Desde lo que ella cree debe innovarse el trabajo en el aula, la tecnología es lo más nuevo que debe implementarse en el currículum, pues no lo considera dentro de sus ámbitos de acción, quizá ella espera que de manera explícita se enuncien contenidos tecnológicos, por el momento, de manera implícita los abordan a través del diseño de su plan de clase, la descarga de material bibliográfico, así como de usarlos como recursos auxiliares de la clase, en algunas ocasiones la emplea para presentar algún video o mostrar canciones grabadas a niños.

Justifica su implementación en las actividades al observar que sus alumnos muestran interés cuando ella les lleva una grabación (canto, película o música) en la que observa las imágenes e imitan. Desde su perspectiva no se debe considerar a los alumnos no aptos para el uso de estos medios por ser muy pequeños, todo dependerá de la forma como sea empleada y se haga uso de ella. Cuando hace una crítica al currículo aborda este tema, argumenta que el contexto y las necesidades de aprendizaje de los alumnos requieren el uso de la tecnología con los pequeños, cuando se le cuestiona sobre su concepción de que el currículum está estancado, ella menciona:

Yo considero que está obsoleto porque estamos en otros tiempos, los niños ya no son los de antes, y nuestro marco curricular no es otra cosa que más de lo mismo, ahora estamos en la era de la tecnología y nuestros niños son cibernéticos, aunque estén en la comunidad ellos ya saben qué se puede hacer en un teléfono, en una computadora, cuando llego con la computadora vamos a ver videos o películas, vamos a escuchar música, a ellos les gusta” (REN2P1)

Desde esta perspectiva considera a sus alumnos aptos y en condiciones de aprendizaje mediante la implementación de la tecnología en su práctica, además es

de su interés, ella retoma ese interés para configurar su hacer para simplificar su tarea de enseñanza.

Aquí radica su fuerte concepción sobre educación que se concreta en su forma de enseñanza, primero al considerar el currículum como algo estancado, pues cree desde sus referentes que el marco curricular no es acorde con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Esto debido a la edad de los niños que atiende y el nivel de desarrollo que considera poseen, pues son mayores de dos años, aunado a las condiciones del contexto donde la tecnología ha penetrado como un factor determinante en la vida comunitaria que ha revolucionado las prácticas sociales.

Este panorama nos ubica en la situación concreta en que la maestra realiza su práctica, entonces implementa lo que considera innovación⁸ para su práctica, actividades donde el uso de la tecnología es necesaria y es a través de esta que acerca a los niños al aprendizaje, y sobre el particular argumenta: *“Aunque son iniciales, tenemos que reconocer que hay progreso, son otros tiempos, tienen sus propias necesidades.....son más despiertos si es que a veces nuestro marco curricular no evoluciona, hay actividades se volvieron obsoletas*(REN1P10).

A partir de estos planteamientos, para la maestra es sin duda, necesario el empleo de algunos elementos de la tecnología en su práctica, su uso es constante, pues considera que está acorde con las expectativas y necesidades sociales del mundo globalizado, no obstante, el uso de una lap o algún celular, es utilizado como herramienta para mostrar a los niños para qué sirve la tecnología, en cuanto al uso directo por parte de los alumnos éstos artefactos no pudo observarse, considera que, si acerca a los niños a la tecnología a temprana edad asimilarn su uso y conocimiento sobre sus bondades y no estarán en condiciones de desventaja cuando tengan que salir de la comunidad para continuar con su escolaridad..

Esto tiene una fuerte relación con su interés de querer que los alumnos se destaquen profesionalmente. En una entrevista pone de manifiesto lo que espera de sus alumnos en el futuro, ella expresa: *ahhh (suspiro) que sean grandes, que sean*

⁸ Innovación: es un cambio donde se introduce algo nuevo

exitosos...bien, no sé, yo quisiera no sé, explotarlos para que les guste y quieran salir adelante, a lo mejor no maestros, pero otra profesión, que sean profesionistas...les trasmito a mis alumnos, bueno y se refleja, yo sí digo, ya no quiero que esta comunidad sea una comunidad migrante” (RON1P8)

Acorde con esta fuerte carga emocional que lleva desde su niñez, tiene desde su deseo personal hacer algo por la niñez que pasa por sus aulas espacio donde ella considera puede contribuir para un cambio de perspectiva desde edades muy tempranas, y donde a su vez, las madres de familia, también pueden verse influidas al considerar, que son ellas las que están más cerca de los pequeños, y a su vez de la maestra, y es en estos momentos de interacción que puede ejercer cierta influencia positiva para generar expectativas profesionales en sus alumnos.

Estas son razones muy fuertes para que ella propicie una práctica concreta y no quede en un plano factible de sólo interactuar en el espacio comunitario, sino para que trascienda esos espacios, desde esta óptica procura preparar a sus alumnos para fines de formación desde la primera infancia hacia la consecución de una profesión, es decir: sembrar esa semillita tanto en el niño como en los padres de seguir con el proceso de escolarización tendientes a la consecución de estudios profesionales y superen la perspectiva de la migración, como única vía de superación personal.

3.6 Reglas implícitas y explícitas en las expectativas de la docente

Las reglas son normas que regulan las formas de comportamiento y organización en el aula, el maestro recurre a ellas para desarrollar su práctica. De otra forma un aula sin reglas desencadenaría en un caos total, en el que ni los alumnos ni el maestro podrían actuar, escucharse y menos lograr acuerdos, las reglas permiten propiciar ambientes de trabajo entre los participantes quienes se insertan en cierto espacio de aprendizaje.

La maestra Zaida atiende a niños de dos y tres años, que por su naturaleza de desarrollo tienden a ser egocéntricos, actitud que cambian cuando acuden a la escuela, esto se debe a que aprenden a convivir con sus iguales, a regular su

conducta, a interactuar entre sí, no obstante su aplicación es flexible en cuanto a su cumplimiento, pues está consciente que la disciplina no se impone, se presenta como algo viable para promover el mayor provecho de ella, de esto que se establezcan relaciones de cordialidad entre pares y con la maestra, propicia ambientes factibles para la enseñanza, pues los alumnos saben que pueden confiar en la maestra y después del proceso de adaptación, conviven sin problema.

Ella considera que la implementación de estos medios en edades temprana, así como la consolidación de reglas de interacción, propician las condiciones para el aprendizaje, pues cuando ya empiezan a assimilarlas comprenden qué actitud habrán de tomar ante el trabajo que se implementa en el aula, ya saben que cuando la maestra dice “a trabajar” tienen que guardar todo el material que tengan a la mano, o si están jugando con el amiguito o amiguita se acomodan en sus respectivas sillas para iniciar los trabajos, toman esta actitud después que han asimilado e internalizado que la palabra “trabajo” indica un cambio de actividad y a su vez, una postura distinta que implica sentarse en su lugar. Con la apropiación de las reglas ahorra tiempo a la maestra para organizar, y la atención de los niños se centra en lo que dice, pide y quiere. En consecuencia: “la regulación de la conducta de los alumnos se predispone para la tarea escolar”, esto nos muestra que cuando la maestra empieza a hablar de trabajo, todos tienen que poner atención y acatar las reglas que de manera explícita o implícita promueve en el aula.

En su práctica se refleja la forma en que implementa esas reglas, tanto con los niños como con los padres de familia. *“la maestra ve a Montse tomar algunos juguetes que pone sobre la mesa, ella le vuelve a recalcar que tiene que respetar las reglas, manda a Leslie y a Javier para que recojan los juguetes y los acomoden en el lugar asignado”*. (REN1P11).

Montserrat es una niña que se incorporó al grupo hace pocos días, desde que llega al aula toma diversos materiales de su interés y juega con ellos. Por ser nueva todavía no asimila que haya reglas que se siguen, por lo que al escuchar la palabra “a trabajar” no tiene significado para ella, solo quiere jugar con los juguetes que le parecen llamativos, esto nos muestra que aún no internaliza esta regla.

Por otro lado, también se observa la flexibilidad de la maestra para con ella, pues no le llama la atención por no acatar las indicaciones, sino pide a otros niños que recojan los juguetes, una vez que los han acomodado en un lugar específico Montse se integra a las actividades, no hace berrinche, es como si la maestra, conociera su reacción y no se siente agredida por quitarle los juguetes, si no fuera así, quizás esto hubiera desencadenado un berrinche y con ella la desatención de los demás.

Sin embargo, la actitud de la niña fue de incorporarse a lo que el grupo estaba haciendo, esto refleja cómo se van apropiando de reglas de forma paulatina y entre todos (alumnos y maestra) contribuyen a que todos las acaten.

Se observó que la maestra promueve reglas para que los alumnos las internalicen paulatinamente, por imposición o por formación, por formación debido a que ella está consciente que la apropiación de la regla es un proceso en el cual el niño aprende a regular su conducta para convivir con los demás en armonía. Al respecto menciona:

Al principio te tiran todo, todo el material, ahora, tiraste el material, ahora recógelo, si quieres otro, guarda ese y toma el otro, porque antes era agarrar todo a la vez y no saben ni que jugar, con qué trabajar, ahora agarraste una cosa, y si ya terminaste de jugar, lo guardas y agarras lo que tú quieras, los libros, los libros en su lugar, todo, haz de cuenta, la plastilina en su lugar, los colores en su lugar, los libros, el material de ensamble, las pelotas, todos saben que cada cosa tiene su espacio, su lugar y tienen que ponerlo ahí.
(REN1P11)

Ella expresa el antes, como un posicionamiento de conductas durante el tiempo en que ella ha trabajado con respecto a las reglas, y ese antes donde los niños agarraban todo se va transformando en una pauta a seguir acorde con lo que la maestra pide, logra así modificar su conducta, acatar las reglas que la escuela impone y que es condicionado por la maestra.

Por otro lado, también están las reglas implícitas, aquellas que sin decir nada, o al menos no se dicen de forma explícita, se acatan. Como producto de su estancia escolar los niños han aprendido a interpretar, así obedecen algunas acciones de la maestra sin que ella lo explicita. Un registro describe la escena común en la que pide silencio: empiezan a cantar *“un candadito nos vamos a poner el que haga ruido ese a va a perder”*, los niños se quedan en silencio y ella continua con las actividades (REN1P11).

Esta regla se fomenta a través del canto, de manera muy sutil recurre a esta estrategia para lograr captar la atención de los niños, pero sin pedírselos directamente, ellos al empezar a escuchar el canto se incorporan cantan y al concluir, se quedan en silencio. Ellos saben que tienen que estar atentos a lo que sigue, por lo que se disponen para hacerlo, queda claro que las indicaciones para estar sentaditos y en silencio se dio a través del canto, de ahí que los niños al término, se colocaron como la maestra querían que estuvieran.

La maestra recurre a esta regla implícita cuando considera pertinente hacerlo, ya sea porque los alumnos se muestran inquietos o cuando el ruido altera la actividad que se está realizando, por ejemplo: cuando se escucha mucho murmullo y los niños han perdido el interés en continuar con las actividades, se observa que el canto, que es una actividad de movimiento y ritmo, impulsa a los niños a motivarse, a su vez de manera implícita, introduce la regla que predispone a los niños a la siguiente actividad.

En la difusión de estas involucran a los padres de familia, quienes fungen como formadores pues al tener a sus pequeños en casa por más tiempo, influyen directamente sobre su conducta, les encomienda acciones tales como: dejar que coma solos, no mimarlo, hablarle claramente, llamarlo por su nombre, no por sobrenombre o algún otro nombre, permitirle que colabore en labores cotidianas, etc. todo esto espera contribuya a que el alumno sea autosuficiente. Ella menciona: *“mi primera regla con mamás es, de que mamás, yo no acepto que vengan aquí a darles de comer a sus hijos, yo no lo aceptó porque, estando mamá ahí, el niño no come, el niño no respeta, se vuela la barda, y si está ahí el niño, le estoy enseñando a ser independiente y a ser autónomo, a que por sí sólo pueda comer, aunque este chiquito, no precisamente tiene que depender de mamá para hacer las cosas”* (REN1P11).

En la regla con madres de familia, se percibe la intención y concepción de la maestra con respecto a lo que ella espera de sus alumnos y para la cual la implementa y estas contribuyan y ayuden a los alumnos a formarse para la vida.

En esta regla ella refleja su contribución para la formación de los pequeños que los lleve a ser más independientes y autónomos, a través de este proceso la maestra y los padres de familia van formando esta actitud en los alumnos que espera los lleven a triunfar. Ella reafirma: *“al principio las dejo, que vaya, pero ya cuando le empiezo a decir, saben que mamás, mi trabajo es así, y fíjate que, si me han respondido, porque hasta para dejar a los niños, los niños se quedan, las mamás se van...que le deje el lonchecito ahí escondidito y vámonos y así hasta que ya se acostumbran los niños”* (REN1P11).

Esto explica el sentido que tiene para la maestra implementar las reglas como las concibe, las promueve formalmente entre todos los sujetos que atiende como una parte importante en el aprendizaje de sus alumnos, de esa manera al tener a los padres de familia en esa misma sintonía, estas se afianzarán más y mejor en sus hijos.

No obstante su exigencia no las impone drásticamente sino que invita a promoverlas, comunica explícitamente en como beneficia a sus hijos el seguirlas, de este modo adquiere un sentido de formación y no de imposición, fomentando en los alumnos y padres de familia actitudes de interacción, necesarias para la convivencia, de esta forma los sujetos se adhieren a normas de control que regularán su conducta a lo largo de su vida, esto permite mirar que para la maestra Zaida, esta es una forma de iniciación formal en la que los pequeños internalizan y regulan su conducta desde temprana edad.

Ella promueve las reglas para que sus alumnos logren una autonomía que les permita trabajar en grupo, con sus compañeros, sepan regular su conducta en el aula y a futuro puedan integrarse a una sociedad regulada por reglas y sanciones.

Estas creencias de la maestra, responden a lo que vivió en su infancia reflejo de su vida como alumna, lo que ella considera son la mejor opción para que sus alumnos se apropien de un aprendizaje significativo acorde con sus necesidades de aprendizaje derivados de su contexto social en el que están inmersos, y donde sus expectativas son brindarles las mejores condiciones de enseñanza a sus alumnos e

influir de manera positiva en ellos para que miren a la escuela como una plataforma de oportunidades que les abrirá las puertas a mejores condiciones de vida en el futuro. Razón por la que desde muy pequeños es de su interés promover adecuados ambientes de aprendizaje para que vivan sus mejores experiencias que los motive a continuar en las aulas, este es el camino que la maestra considera los llevará a seguir su escolaridad hasta culminar en una profesión.

Cabe mencionar que sus creencias están ligadas a su experiencia como alumna, como docente, lo que ella ha observado sucede en las aulas, esto la lleva a creer que así son las cosas, así deben ser, su actitud refleja lo que cree debe ser una maestra de Educación Inicial, sin embargo, para que esté más ligada a un conocimiento de acuerdo a Luis Villoro, esta creencia debe estar fundamentada y ser funcional para todos, no solo para ese contexto.

Entonces tenemos que su contexto laboral se reduce al aula en la atención de niños de dos y tres años, considera que a esa edad los niños ya están preparados para trabajar contenidos más complejos, en consecuencia lo que indica el marco curricular deberá abordarse están fuera de lugar, pues no son acordes con sus expectativas, en relación a que el alumno conozca las letras; las vocales; su nombre; los números; los colores; que se familiaricen con la tecnología; que sepan para qué sirve, cómo se usa, bajo la justificación de formarlos y no estén atrasados, y esto los lleve a ser mejores estudiantes en la tarea de conseguir mejores oportunidades en la vida.

Esto refleja que la maestra tiene perspectivas muy ambiciosas para con sus alumnos, sin embargo, en esta idea no se involucran o al menos eso se percibió, a los más pequeños, quienes se contemplan en la estadística y no son alumnos regulares, solo son simples espectadores que van para entretenerse pero que no reciben atención individualizada como lo dice el marco curricular donde insiste que la atención deberá ser a menores de tres años, incluyendo bebés y mujeres embarazadas, que corresponden a la segunda y tercera modalidad de acuerdo a los documentos normativos, pero de esto poco se reflejó en el aula.

CONCLUSIONES

La práctica docente es una práctica social en el que confluyen intereses de distinto orden: políticos, sociales, educativos, económicos, su influencia en el campo educativo deviene del auge que tengan en un momento histórico, es decir, del presente.

Son precisamente estos intereses de distinto orden que son tomados en cuenta en la elaboración del currículum de un nivel educativo, acatando los fines que se persiguen tendientes a la inserción del individuo al campo social, en la que los conocimientos adquiridos durante su escolaridad a manera de perfil de egreso serán de utilidad.

Sobre lo anterior, no es él un reproductor del currículum como tal, al pasar por el filtro de sus conocimientos, su bagaje personal y profesional, queda modificado por sus concepciones e intereses, emergen así nuevos tintes a los fines oficiales, es decir, se produce una transformación y la creación de un nuevo currículum que es el que en definitivamente permeará la realidad de la práctica educativa.

El presente trabajo es producto de un esfuerzo por mostrar, a través de la práctica de una maestra, (aunque solo fue una maestra), aspectos de una realidad que se vive de manera generalizada las maestras del nivel inicial con respecto a las reformas curriculares, a que fines responden sus verdaderas prácticas que consideran relevantes en el aula, así como la interpretación que se le otorga al currículo oficial.

Todo el análisis que la maestra objeto de investigación hace del marco curricular, el cual desde su perspectiva no ayuda tanto, en principio debido a que quienes están al frente de este nivel escolar tienen poco conocimiento de cómo se vive el proceso de enseñanza en las aulas cómo en contexto reales, de ahí que solo se instituya un currículum desde el imaginario del deber ser y se ignora la parte más fuerte que es el ser, y que sin duda es la que constituye el basamento de lo significativo de la enseñanza en Educación Inicial.

Esta ruptura entre quienes elaboran el currículum y quienes lo aplican, promueven que el trabajo pedagógico se dé desde concepciones diversas, por tanto, está más ligada a las propias creencias, esto debido a que responde a lo que creen debe ser la

enseñanza en Educación Inicial, sin buscar un fundamento digamos científico que valide que los contenidos deben ser así, y se remiten a lo que creen es funcional en el aula con base en las características de sus alumnos.

Lo anterior debido a las capacitaciones de que son objeto y quienes capacitan no están en la misma sintonía, además quienes deberían asesorarlas desconocen cómo es el trabajo en el nivel, por tanto, optan por brindar poco o nulo apoyo a las maestras y como apoyos educativos contribuyen a que estas prácticas se den en completa soledad, propiciando busquen espacios para ser escuchadas, aunque sólo sea entre ellas, lo que refleja que en las reuniones en colegiado que se llevan a cabo cada mes.

En estas condiciones, el papel del docente se desarrolla con base en la empiria, para entender estas prácticas es importante porque es el ejecutor del currículum, donde su hacer viene a ser el resultado de su propia interpretación del currículo el cual se concretan en prácticas estandarizadas, que poco a poco se convierten en prácticas un tanto fetichizadas.

Es precisamente esta concepción que se procura explicar en este trabajo, una práctica mediada por un currículum en el que permean creencias de la docente, concepciones que van desde el conocimiento del contexto real, un lugar donde ella misma es nativa y que reconoce como un espacio donde se desarrollan diversas actividades sociales en la que los pequeños conviven e interactúan y que influyen en el desarrollo de sus capacidades de socialización desde edades muy tempranas.

Del contexto, la escuela como reguladora social, toma algunos componentes de la cultura local y los adhiere al currículum, sobre el particular Kemmis afirma que la educación tiene dos funciones: la primera consiste en la reproducción de las técnicas que satisfacen las necesidades socialmente definidas (económicas, hábitos, pautas de conducta), la segunda refiere a la reproducción de la conciencia o del conocimiento compartido (esté o no formalmente articulado) que proporciona la base de la vida social” (KEMMIS S. , 2008, pág. 106).

En el año 2010 se dio a conocer el nuevo marco curricular de Educación Inicial Indígena, se presentó como un currículum oficial para este nivel, a tiempo se hizo entrega a todas las docente para que lo tomaran como base de su práctica, en el año de 1992 se pone en marcha un programa experimental de atención escolar, no obstante a decir de la maestra Zaida, cuando ingresó, no le proporcionaron este documento necesario por lo que tuvo que fotocopiarlo, lo mismo pasó con los lineamientos correspondientes, con la siguiente generación se repitió la historia, se enviaban docentes de Educación Inicial a los centros sin herramientas de trabajo, se veían en la necesidad de fotocopiar si así lo decidían, pero no era una exigencia. era nada concreto, ni tampoco exigible. Esto dio lugar a la aparición de prácticas desde el sentido común, pues por el poco apoyo bibliográfico y documental que se tenía, la reproducción de las actividades que se observaban en otras aulas fueron los ejemplos que permearon la práctica educativa de la maestra.

De allí que a la implementación del marco curricular que se plasman en las planeaciones se desarrollen con base en las particulares concepciones de la maestra, así como las expectativas de aprendizaje que consideran que son las más adecuadas para los alumnos.

Los elementos suficientes para afirmar que la innovación que dice hacer la maestra es más en el discurso que en la realidad que se vive en las aulas, por ende, lo concibe como un currículo obsoleto que no permite vincularlo con las necesidades educativas actuales.

Es precisamente esto lo que se buscó mostrar en el presente trabajo desde una mirada objetiva y analítica se exponen estas prácticas, a fin de que se conozca lo que se vive en este nivel educativo, y a través del enfoque hermenéutico se interpretaron los fenómenos expuestos, a fin de mostrar una realidad en la que maestros, así como autoridades educativas y el propio sistema educativo han contribuido para que este nivel se mire como poco propicio para su mejora y superación, de igual forma se convierta en un espacio de desarrollo profesional y laboral de los docentes, esto debido a que hay pocas oportunidades de ascenso y de

mejora económica, por lo que deciden emigrar a otros niveles educativos, es donde vislumbren horizontes de prosperidad para ellas.

En este trabajo de investigación se muestra un ejemplo común en el nivel en la persona de la maestra Zaida quien considera el marco curricular “obsoleto” debido a que trata de adecuarlo a las características de sus alumnos, de centrar su atención solo a un sector de ellos (mayores de dos años), y margina a los más pequeños, a quienes debería atenderse con base en lo estipulado en la segunda y tercera modalidad, de las cuales no se encontraron evidencias de este trabajo de manera clara, pues los argumentos expuestos sobre cómo abordar estas dos modalidades de atención fueron confusas.

Esto nos da muestra de que esas prácticas son el resultado de varios factores, entre los que se destacan:

- La práctica social del contexto en el que influye su experiencia como alumna.
- La poca atención que se recibe de las autoridades educativas para capacitar al personal
- Por parte de la educadora, el nulo compromiso para la búsqueda de información que fundamente y enriquezcan las prácticas.
- La falta de análisis del marco curricular y su vinculación a su práctica educativa (desconocimiento de cómo abordar la segunda y tercera modalidad de atención)
- Superar las prácticas basadas en el sentido común de la docente

De los acontecimientos observados, se considera necesario que la maestra considere el contenido curricular en su conjunto, ello con la finalidad de brindar un servicio acorde con los enfoques oficiales y superar sus creencias sobre las altas expectativas que considera deben aprender sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

En *manual del educador comunitario*,(1992) *programa de educación inicial no escolarizado* (pág. 471). México.

Manual del educador comunitario,(1992) programa de educación inicial no escolarizado. México.

Marco curricular de la educación inicial indígena, (2010) fascículo II, fundamentos y formas de atención . México.

Marco curricular de la educación inicial indígena, fascículo II, fundamentos y formas de atención. (2010). México.

http://experiencias de la investigación. (08 de 2011). Recuperado el 07 de 06 de 2014, de blogspot.mx/2011/08

Plan de estudios . (2011). México.

Antología. (1990). *curso de capacitación para la docencia, módulo III, 1990:37.* México.

ARNAZ, J. (1990). *la planeación curricular.* México: Trillas.

ARNAZ, J. A. (1990). *la planeación curricular.* México: trillas.

ASTORGA, N. C. (s.f.). <http://www.psicopedagogia.com/socializacion> . Obtenido de <http://www.psicopedagogia.com/socializacion>

AUGE, M. y. (2005). *el trabajo de campo, la lectura, la escritura y superar las falsas alternativas.*

BODGAN, T. S. (1992). " la observación participante", "preparación del trabajo de campo", y " observación participante en el campo".

BUSQUETS, M. B. (2000). *Conociendo nuestra escuela escuelas. un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

- BUSQUETS, M. B. (2000). *conociendo nuestra escuelas*. México, D. F. : Paidós.
- BUSQUETS, M. B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México, D. F.: Paidós.
- BUSQUETS, M. B. (2000). *conociendo nuestras escuelas. un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BUSTAMANTE, J. (1997). Introducción y descubrimiento del campo. En *Antología investigación educativa, UPN, segundo semestre MECPE* (págs. 54 - 56).
- CARBONELL, J. (2001). " la innovación educativa hoy" en : La aventura de innovar : el cambio en la escuela. En *Antología MECPE, línea: práctica educativa , "innovación educativa"* (pág. 144). Madrid: Morata.
- CASTELO, E. G. (2005). <https://www.google.com.mx>. Obtenido de definiciones y conceptos sobre la migración: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/guzman_c_e/capítulo1.pdf
- CORTEZ, F. P. (s.f.). comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. *revista de investigación, COMIE, num. 28, vol IV, 22*.
- CURRICULAR, M. (2010). *Fascículo II*. México D:F:: inmobiliaria y arrendadora GLD S.A. de C.V.
- CURRICULAR, M. (2010). *fascículo IV, prósitos y ámbitos de acción* . México: talleres de inmobiliaria y arrendadora GLD.
- CURRICULAR, M. (2010). Marco curricular de la educación inicial indígena, fascículo III caracterización del servicio. México: talleres de inmobiliaria y arrendadora GLD.
- ELSIE, R. (1985). la definición cotidiana del trabajo de los maestros. En *Antología práctica educativa , MECPE* (pág. 165). México.
- GIROUX, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: siglo XXI editores S.A. de C.V.

GIROUX, H. (1999). *teoría y resistencia en la educación* . México: siglo XXI editores, s.a de c.v..

GUZMAN, R. R. (2007). *aproximación de las concepciones de las madres sobre género, familia y educación de sus hijos*. Puebla.

<http://www.biografias y vidas.com/>. (s.f.). Recuperado el 07 de junio de 2014, de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/husserl.htm>

INDÍGENA, D. G. (2010). *Marco curricular de la educación inicial indígena, fascículo iv, " propósitos y ámbitos de acción*. méxico: talleres de inmobiliaria y arrendadora gld, s.a. de c.v.

INDÍGENA, D. g. (2010). *propositos y ámbitos de acción, fascículoIV*. México: talleres de inmobiliaria y arrendadora GLD, S.A. DE C. V. .

JACKSON, P. W. (1991). *los afanes cotidianos*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1993). *El currículo, más allá de la teoria de la reproducción* . Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1994). definiciones e historia del currículum . En *análisis curricular* (pág. 12). México.

KEMMIS, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*.(P.106) Madrid: Morata.

KOSIK, K. (1985). *El mundo de la pseudoconcreción* . México: Grijalbo.

LACASA, p. e. (2000). <http://www.uco.es/~ed1ladip/investiga/Entorno.pdf>. Recuperado el 08 de 02 de 2013, de <http://www.uco.es/~ed1ladip/investiga/Entorno.pdf>

LACASA, P. (s.f.). <http://www.uco.es/~ed1ladip/investiga/Entorno.pdf>.

LEÓN, E. (1999). *usos y discursos teoricos sobre la vida cotidiana*. México: Anthropos.

LEÓN, E. (1999). *usos y discursos teoricos sobre la vida cotidiana*. México: Anthropos.

Lineamientos. (2010). fascículo VI,organizacion del trabajo escolar y didáctico. En DGEI, *Lineamientos de la Educación inicial indígena* (pág. 54). México D:F:: talleres grupo San Jorge.

LUCKMANN, B. P. (1993). institucionalización . a) organismo y actividad, b) orígenes de la institucionalización, c) sedimentación y tradición, d) roles . En *teoria pedagogica, primer semestre MECPE* (págs. 66 - 104). Buenos Aires: Amorrortu.

Marco curricular de la educación inicial indígena. (2010). *fascículo II, fundamentos y formas de atención*. México.

Marco curricular de la educación inicial indígena, D. (2010). *fascículo II, ambitos normativos y antecedentes historicos* . México.

MICHEL, A. (1989). maestros y textos. En A. Michel, *antologia MECPE "perspectivas para el análisis curricular* (pág. 154). Barcelona: Paidós.

MONTER, C. G. (2011). Construcción de una identidad maestra - madre. niña - educadora. En A. E. Vargas, *CONVERSACIONES: iNVESTIGACIÓN EDUCATIVA E IDENTIDAD* (pág. 46). México D.F.: Amalgama Arte editorial.

P., L. (2000). Entorno familiar y educación escolar, la interseccion de dos escenarios educativos. *entorno familiar y educación escolar, la interseccion de dos escenarios educativos*. Madrid: Alianza.

PAUL, R. (2012). del lenguaje, del simbolo y de la interpretación . En U. P. Nacional, *investigación educativa, primer semestre MECPE* (pág. 76). Pachuca Hidalgo: UPN.

PENCHANSKI, L. (s/a.) *El nivel inicial, estructuración orientaciones para la práctica*. Argentina: Colihue.

PENCHANSKY, L. (S/A). *El nivel Inicial, estructuracion. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires Argentina: Colihue SRL.

Programa de educación inicial, version experimental. (s.f.).

Pública, s. d. (2013). *modelo de atención con enfoque integral para la Educación inicial*. México: impresora y encuadernadora progreso S.A. de C.V.

QUINTERO, J. (2007). <http://doctorado.josequintero.net/>. Recuperado el 2013, de <http://doctorado.josequintero.net> y en

ROXANA, G. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento " y " donde y con quienes" , preliminares y reformulaciones de la delimitacion de campo. . En *investigación educativa* (pág. 84).

SACRISTÁN, J. G. (2002). *El currículum : una relexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

SACRISTÁN, J. G. (2002). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

SEBEOK, T. (1994). El método de la investigación. Barcelona: Paidós.

Programa de educación inicial, (1993). version experimental. En SEP. México.

SEP. (2010). Marco curricular de la educacion inicial indigena. México D.F.: Talleres de mobiliaria y arrendadora GLD, S A DE C V.

SEP. (2011). *plan de estudios 2011*. México: comisión nacional de libros de textos gratuitos.

SEP. (2013). *Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial*. México.

STENHOUSE, L. (1991). *investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1991). *investigación y desarrollo del currículum* . Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (2007). *la investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

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

Unidad coordinadora de proyectos estratégicos. (1993). *guia de apoyo al trabajo de la promotora de educación inicial indígena*. México.

VERGARA, O. R. (10 de junio de 2014).
www.waece.org/textosmorelia/ponencias/revecohtm. Obtenido de
<https://www.google.com.mx/>

VILLORO, L. (2008). *Creer, saber, conocer* . México D.F.: siglo XXI editores.

WEISS, E. (2003). reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos. En *antología de investigación educativa, segundo semestre MECPE*. México.