



Educación

ISSN: 1019-9403

ISSN: 2304-4322

Pontificia Universidad Católica del Perú

Martínez Barradas, Rosa Lilian

Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar

Educación, vol. 31, núm. 60, 2022, Enero-Junio, pp. 235-257

Pontificia Universidad Católica del Perú

DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.011>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876077011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar

ROSA LILIAN MARTÍNEZ BARRADAS*

Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen» – México

Recibido el 18-06-21; primera evaluación el 03-09-21;
segunda evaluación el 15-11-21; aceptado el 23-11-21

RESUMEN

Se presentan aquí algunas reflexiones acerca de la influencia que ha tenido la formación profesional en el saber curricular de dos educadoras mexicanas. Se pretende comprender la vinculación existente entre los saberes docentes y la interiorización y el uso del currículum ante la emergencia generada por la pandemia. Esta es una investigación cualitativa y hermenéutica que utiliza entrevistas en profundidad, relatos narrativo-biográficos y registros de observación de la intervención docente como técnicas de recolección de información. Los principales resultados indican que existe una tensión permanente entre los saberes profesionales, los saberes experienciales y las demandas institucionales que en ocasiones obedecen a una racionalidad técnica desde la formalidad del currículo. Tal tensión evidencia que las docentes no son simples aplicadores del currículo, sino que van constituyendo saberes que se construyen desde las propias subjetividades.

Palabras clave: saberes docentes, subjetividad, currículo flexible, formación profesional

* Maestra en Educación con especialidad en Cognición de Procesos de Enseñanza-aprendizaje por el Tecnológico de Monterrey. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Docente de licenciatura y posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen». Miembro del Cuerpo Académico «Innovación educativa en la sociedad del conocimiento», trabaja la línea de generación del conocimiento: Cultura escolar, saberes docentes y procesos de formación. Miembro de la Red de Especialistas en Docencia, Gestión e Investigación Educativa (REDOGIE). Coautora del libro «La tutoría como estrategia para la formación inicial de educadoras» editado por la Secretaría de Educación de Veracruz. <https://orcid.org/0000-0001-5296-6868>. Correo electrónico: lilianmb84@gmail.com

Teachers' knowledge in the internalization and use of the curriculum at the preschool level

ABSTRACT

Some reflections are presented in relation to the influence that professional training has had the management of the curricular knowledge of two Mexican educators. It is intended to understand the link between teaching knowledge in the face of the internalization and the use of the curriculum in the face of the emergency determined by the pandemic. Qualitative and hermeneutic research, uses in depth interviews, narrative biographical accounts and observation records of teaching intervention as information collection techniques. The main results indicate that there is a permanent tension between professional knowledge, experiential knowledge and institutional demands that sometimes obey a technical rationality form the formality of the curriculum. Such tension, evidences that teachers are not simple applicators of the curriculum, but are constituting knowledge that is built from from one's own subjectivities

Keywords: teaching knowledge, subjectivity, flexible curriculum, vocational training.

Conhecimento de professores na internalização e uso do currículo na pré-escola.

RESUMO

Algumas reflexões são apresentadas em relação à influência que a formação profissional tem tido na gestão do de dois educadores mexicanos. Pretende-se compreender o vínculo entre o conhecimento docente em face da internalização e o uso do currículo em face do emergência determinada pela pandemia. Pesquisa qualitativa e hermenêutica, utiliza entrevistas aprofundadas, histórias narrativa-biográficas e registros observação da intervenção docente como técnicas de coleta de informações. Os principais resultados indicam que há uma tensão permanente entre conhecimento profissional, conhecimento experiência e demandas institucionais que às vezes obedecem a uma racionalidade técnico da formalidade do currículo. Tal tensão, evidências de que os professores não são aplicadores simples do currículo, mas que antes, eles constituem um conhecimento que é construído a partir das próprias subjetividades.

Palavras-chave: conhecimento docente, subjetividade, currículo flexível, formação profissional.

1. INTRODUCCIÓN

El virus SARS CoV-2 empieza a propagarse a nivel mundial durante el primer semestre de 2020, lo cual genera una alerta en los gobiernos de los distintos países y una búsqueda de alternativas que reduzcan las posibilidades de contagio. Una de estas fue cerrar el acceso a los edificios escolares de todos los niveles educativos.

En México, el acceso a las escuelas fue vedado de manera oficial a partir del 23 de marzo de 2020, dado que se puso en marcha la Jornada Nacional de Sana Distancia. Esta situación tornó apremiante la necesidad de que los líderes educativos reunieran equipos e hicieran sinergia en el diseño de estrategias que dieran continuidad a los planes y programas oficiales, a fin de garantizar la efectividad de los procesos de aprendizaje en las y los estudiantes.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ofrece, en este contexto, el programa «Aprende en casa», dirigido a educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Este consiste en sesiones grabadas, expuestas diariamente en canales abiertos de televisión nacional y con la opción de acceder —en caso de contar con acceso a la red— a algunos videos de YouTube que apoyan los contenidos abordados.

Por otra parte, y en correspondencia con la autonomía de gestión que la SEP ha otorgado a las escuelas —como se asienta en el artículo 22 de la Ley General de Educación (*Diario Oficial de la Federación*, 2018)—, los planteles de educación básica decidieron, en función de sus contextos y sus necesidades, crear estrategias propias para atender al estudiantado.

Con este estado de la situación en mente, la intención de este estudio es recuperar los planteamientos de De Alba (2007) en relación con el término currículum-sociedad; se busca reflexionar y tratar de comprender, desde las intervenciones docentes y/o desde el análisis de las intervenciones curriculares comprometidas, las razones por las que esta autora concibe al currículum como

un campo de luchas, negociaciones, imposiciones, conflictos y acuerdos en el cual los diversos sectores, grupos y sujetos sociales contienen por la defensa de sus principios, ideologías, formas de inteligibilidad, estilos de emotividad, expresados y contenidos en su «proyecto político, social y educativo» para que las distintas generaciones que conforman su sociedad sean formadas o educadas con aquello que defienden; esto es su proyecto (De Alba, 2007, p. 20).

Considerando este postulado, en este estudio se trata de interpretar, a partir de la propia voz de las docentes participantes, de la evocación de relatos de vida y de la observación de sus intervenciones mediadas por la tecnología,

cómo sus saberes docentes han influenciado la toma de decisiones en el uso del currículo durante el ciclo escolar 2020-2021, en el marco de la emergencia provocada por la COVID-19.

Las educadoras¹ que participan en este estudio laboran en instituciones educativas del nivel preescolar pertenecientes al sector público y de sostenimiento estatal². La docente 1 (D1) se desempeña en un contexto rural de fácil acceso en transporte particular, aproximadamente a cuarenta minutos de Xalapa, capital del estado de Veracruz. Su centro de trabajo es un jardín de niños³ de organización completa que durante el ciclo escolar 2020-2021 atendió a cinco grupos: uno de primer grado, dos de segundo y dos de tercero. La docente 2 (D2) realiza sus intervenciones en un jardín de niños urbano de organización completa y sostenimiento estatal, ubicado en una zona céntrica de la ciudad de Xalapa. Esta institución atiende a ocho grupos: dos de primer grado, tres de segundo y tres de tercero, con una matrícula general de 125 niñas y niños.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El nivel preescolar y algunas reformas curriculares

En el inicio de este apartado es necesario reflexionar sobre la importancia de crear nuevos currículos bajo la consideración de los procesos históricos que han ido generando raíces fuertes y profundas, alimentadas por las herencias culturales y sociales (De Alba, 2007); entonces, no hay más que partir de la experiencia y recoger los frutos de los currículos implementados para que, desde sus efectos en las poblaciones estudiantiles y a partir de las maneras de hacer y concebir la docencia, se vayan construyendo propuestas educativas mejores.

De Alba (2007) señala como un grave error la idea de negar el pasado y asumir que, al dejarlo en el olvido, se podrán abandonar las crisis que se hayan venido experimentando. Para evitar este supuesto propone analizar las reformas desde un planteamiento crítico e integral que abarque todos aquellos elementos que influyen en la integración de los currículos: economía,

¹ En México, a las docentes que imparten clases en el nivel preescolar se les llama educadoras.

² En México existen dos tipos de sostenimiento económico: el estatal y el federal. El estatal es aquel que depende directamente del presupuesto que destina para mantenimiento el gobierno de la entidad federativa en la cual se localiza geográficamente la escuela. El sostenimiento federal es el presupuesto que destina el gobierno de la república para las instituciones educativas, sin importar su localización geográfica.

³ La institución educativa del nivel preescolar que atiende a la población infantil de tres a seis años de edad es denominada jardín de niños.

sociedad, cultura, política, en el contexto de la tensión crisis estructural generalizada-globalización en la que se encuentran los países latinoamericanos.

De este modo, se considera indispensable hablar de las reformas curriculares por las que ha pasado la educación preescolar en México, reformas que coinciden en el tiempo con la formación escolar y profesional de las educadoras que participan en este estudio, y que se van recuperando desde una interpelación discursiva que va permitiendo responder a la cuestión de cómo cada una de las docentes ha ido interiorizando su experiencia con los currículos desde un entramado social específico, el cual les ha permitido construir una identidad que parte de un imaginario social que determina lo que la docencia en el nivel preescolar les significa (De Alba, 2007). Todo lo anterior busca comprender cómo dichas reformas han generado saberes docentes del tipo curricular y profesional (Tardif, 2010) que llevan a cada educadora a formas de ser y hacer docencia.

La educación preescolar en México ha experimentado en los últimos cuarenta años varios cambios curriculares, los cuales se han visto influenciados por la Escuela Nueva y la educación humanista, al centrarse en el educando y demandar al docente, de manera explícita, acciones, conocimientos, estrategias y procedimientos que permitan el desarrollo integral del alumnado, sin olvidar la importancia de partir de sus intereses al utilizar el juego como una estrategia básica de aprendizaje.

En 1981 se instrumenta una reforma que coloca al nivel preescolar como parte de la educación elemental, y se implementa el Programa de Educación Preescolar 1981 (PEP 81). Esta reforma buscaba que al menos 70% de la población infantil entre cinco y seis años de edad recibiera los beneficios de este nivel educativo, por lo menos un año antes de ingresar a la primaria (SEP, 1981). El PEP 81 se ofreció a la educadora como un instrumento de trabajo distribuido en tres libros, en los cuales se sugería una planeación didáctica basada en unidades temáticas que partían de una caracterización teórica del niño preescolar fundamentada en el enfoque psicogenético de Piaget. En este currículo se privilegiaba: la interacción sujeto-objetos de la realidad, el desarrollo afectivo-social y el desarrollo cognoscitivo. También buscaba el favorecimiento del desarrollo integral del educando mediante el juego. Su contenido programático se dividía en las áreas afectivo-social, cognoscitiva y psicomotora.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, se instaura el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92). Este currículo privilegia la atención de las necesidades e intereses del alumnado, así como los procesos de socialización, y reconoce el juego como un elemento nodal en el aprendizaje, al ser inherente a los preescolares. Se basa en el principio de globalización,

porque visualiza el desarrollo infantil como un proceso integral dividido en las dimensiones física, afectiva, intelectual y social. Su objetivo es el desarrollo de la autonomía y de la identidad personal para que el alumnado reconozca progresivamente su identidad cultural y nacional (SEP, 1992, p. 16). Recupera como propuestas didácticas el método de proyectos y las áreas de trabajo.

Para noviembre de 2002 se decreta ya la obligatoriedad del nivel preescolar. Los artículos 3 y 31 son reformados para estipular que la educación básica comprende 12 grados de escolaridad, De tal reforma se desprende el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04), el cual propone mejorar la práctica docente fundamentándose en las nuevas teorías sobre el desarrollo humano y considerando los cambios sociales como grandes desafíos para la educación.

El PEP 04 reconoce la importancia de la educación preescolar como elemento esencial dentro de la educación formal de los individuos, y alude al proceso de socialización que el alumnado vive al desarrollar su identidad personal y las capacidades fundamentales adquiridas gracias a las experiencias sociales. Este currículo sugiere partir de aquello que el niño conoce para que, de manera proactiva, se tomen decisiones orientadas a fomentar su desarrollo. El currículo es de carácter abierto, dado que es la educadora quien propone las situaciones de aprendizaje que permitan atender las necesidades del grupo. Pugna por la diversificación de la enseñanza a través de talleres, proyectos y rincones, bajo el carácter de modalidad, por la libertad que otorga al docente en cuanto a su diseño e implementación.

Bajo el PEP 04 la organización programática se concentraba en la determinación de competencias que aluden a los propósitos del nivel, divididos en campos formativos:

- Lenguaje y comunicación
- Desarrollo personal y social
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y psicomotor

Para lograr los propósitos fundamentales del nivel, este programa determina 10 principios pedagógicos, concentrados en tres categorías:

1. Características infantiles y procesos de aprendizaje
2. Diversidad y equidad
3. Intervención educativa

En 2011, el nivel preescolar vive la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (SEP, 2011), concentrada en el Acuerdo 592, en el que se determina la Articulación de la Educación Básica y se estipula un perfil de egreso para el estudiantado, además de doce principios para la intervención docente. Se reconoce en la RIEB la culminación de un ciclo de reformas que inició en 2004 con preescolar y continuó con secundaria en 2006 y con primaria en 2009.

Los propósitos educativos del Programa de Estudios 2011 se enuncian en términos de competencias, tal como en 2004, pero con la diferencia de que deben ser cumplidos de manera gradual. Este programa maneja los diez principios pedagógicos, las categorías y los campos formativos del PEP 04. Se distingue, sin embargo, por los estándares curriculares planteados y divididos en disciplinas: español, matemáticas y ciencias, y explicita que, para cada grado, la educadora diseñará actividades con niveles de complejidad distintos.

La última reforma educativa corresponde al programa de estudios vigente a la fecha (SEP, 2017), en el que se pretende atender las demandas de un mundo interconectado que se reconstruye continuamente, con grandes momentos de incertidumbre debido a los cambios tecnológicos que se suceden a pasos agigantados.

Los contenidos programáticos se presentan como Aprendizajes Clave para la Educación Integral, documento que concreta la propuesta pedagógica del Modelo Educativo para la Educación Básica, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de junio de 2017, y que se incorpora a la educación media superior como obligatoria. Este currículo presenta contenidos dosificados por nivel educativo (SEP, 2017).

2.2. Formación inicial del profesorado

En México, la formación inicial para la docencia en educación básica corresponde, principalmente, a las escuelas normales. En el ciclo escolar 2016-2017 se reportaron 423 instituciones normales —oficiales y particulares— en el país, con una matrícula total de 93 766 alumnos (SIBEN, 2017). Por ello es de suma importancia reconocer el recorrido que ha determinado algunos cambios curriculares en atención al momento histórico y social que han vivido las educadoras participantes de este estudio.

La reforma de 1984 buscaba dar respuesta al movimiento de profesionalización docente iniciado en esa década. Otorgaba el grado de licenciatura y buscaba desarrollar en el futuro docente una concepción científica y crítica de la educación, así como impulsar la función del profesor en la sociedad como sujeto y objeto de transformación, que promoviera y orientara el proceso educativo y planteara alternativas de solución a los problemas del sistema educativo; fomentaba asimismo la investigación en la docencia (SEP, 1984).

En 1996, se anuncia una nueva reforma, la cual parte de una evaluación diagnóstica en la que participan docentes y estudiantes. A partir de los resultados derivados de este proceso y de las propuestas concretas de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, se instaura el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, del cual se desprenden el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997) y Preescolar (SEP, 1999). Fundamentados en los aportes de la docencia reflexiva, recupera a autores como Schön (1998), Manen (1998) y Dewey (1998), reconoce la importancia de las prácticas docentes y plantea, para los dos últimos semestres, periodos intensivos de práctica y un seminario para su análisis.

Es necesario aclarar que los currículos de educación preescolar y de formación docente presentados fueron seleccionados porque, además de contribuir en la formación escolar y profesional de las docentes analizadas durante este estudio, son una evidencia contundente del hueco que existe en la idea de proyecto-nación (De Alba, 2007), lo que ha sido la causa principal de que sean fallidos los intentos por atender la diversidad que caracteriza a México y a Latinoamérica. Son currículos que se espera sean aplicados tanto en una escuela rural o indígena como en una escuela urbana. Currículos sin frontera o situación geográfica, que hablan de generar ambientes de aprendizaje y que justifican su pertinencia resaltando la noción de la búsqueda de educación de calidad o educación de excelencia, pero que no tienen en cuenta las condiciones económicas, sociales y culturales que se viven en los diversos territorios que conforman el país.

Si bien, estos currículos enlistan o dan a conocer ciertos principios de intervención para promover que toda acción educativa parta de lo que el educando necesita, la realidad es que, si recalcan en la prescripción y en privilegiar la enseñanza de contenidos para el alcance o el desarrollo de las competencias o los aprendizajes esperados, se puede caer en la obviedad y en dejar de lado los procesos de enseñanza que busquen la generación de aprendizajes situados.

Para De Alba (2007), lo único que ha generado la unificación de los currículos nacionales es consolidar la hegemonía del Estado, anulando todo tipo de propuestas que, desde una valoración integral, permitan observar las diferencias entre los sujetos educativos y, a partir de ellas, desedimentar sus identidades y generar propuestas educativas congruentes con los contextos en los cuales se desempeñen.

Así, y toda vez que se genere consciencia de las formas de ser y hacer docencia —reconociendo aquellas identidades que contribuyen a sedimentar y anquilosar el quehacer educativo, encadenándolo a la prescripción de un

currículo nacional—, se pretende generar cambios desde las identidades de cada docente y, en este caso, desde la subjetividad de cada una de las docentes participantes de esta investigación, sobre todo desde la manera en que han interiorizado los diversos currículos del nivel preescolar y en que hacen uso de él, incluso ante las demandas y la incertidumbre de la emergencia que se está viviendo a partir de marzo de 2020.

2.3. Saber docente

El saber docente se desarrolla con base en la consciencia histórica que cada individuo va articulando en su recorrido por la profesión, el cual se construye en colectividad, nunca en solitario. Para Mercado (2002, 2014), los saberes docentes son las decisiones, las estrategias de sobrevivencia que se construyen a partir de procesos cognitivos, acciones individuales y procesos históricos locales, generadas en las interacciones maestro-alumnado. Implican historias que permiten construir un conocimiento particular sobre la enseñanza.

Para Tardif (2010), el saber docente se conforma entre las dimensiones del ser y del hacer, las cuales son determinadas por sus fuentes de origen: la formación personal, escolar y profesional, y que se resumen en la siguiente tipología:

- i. El saber profesional, obtenido durante la formación inicial docente, enriquecido en la práctica, individual y colectiva, bajo la influencia de la cultura escolar y de las normas institucionales implícitas y explícitas.
- ii. El saber disciplinar, que se adquiere al estudiar los distintos campos del conocimiento. Es lo que aprende el docente durante toda su trayectoria escolar hasta la educación superior.
- iii. El saber curricular, adquirido durante la formación escolar y profesional, al acercarse el docente a los planes y programas del nivel educativo en el cual se esté formando o desempeñando. Se construye a través de las decisiones institucionales, durante la definición de modelos a seguir dentro de la cultura escolar. Permite seleccionar pertinentemente los contenidos, en atención a las necesidades del contexto educativo.
- iv. El saber experiencial se asocia con la acción, hábitos y habilidades, y con la cotidianidad y reconocimiento del contexto. No sistematiza teorías o doctrinas y contribuye a la creación de representaciones que pueden utilizarse como dispositivos para interpretar, comprender u orientar la profesión desde sí.

Bajo las particularidades de este estudio, también se retoma la concepción de Gaete (2011), quien asume el saber docente como «un conjunto de conocimientos, creencias y valores que guían las acciones y que se adquiriría en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional» (p. 17).

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, porque intenta develar las estructuras significativas internas del mundo de la vida de las participantes implicadas. Estudiar la naturaleza del fenómeno y cómo este es dado a la conciencia permitió obtener descripciones de sus experiencias y realizar marcos interpretativos.

De esta manera, se invitó a participar a dos profesoras del nivel preescolar que laboran en contextos sociales con diferencias significativas. La Docente 1 labora en un contexto rural del estado de Veracruz y la Docente 2 labora en un contexto urbano, ubicado en la zona centro de la capital del estado. La intención de considerar los contextos en donde se desempeñan profesionalmente las docentes es atender a la representatividad de lo que en México se considera como preescolar general, según lo que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación enmarca dentro de las escuelas de la modalidad general⁴ (INEE, 2010).

Los criterios de selección se basaron en la experiencia: al menos siete años frente a grupo y una trayectoria reconocida por la comunidad educativa; para tal efecto, se habló con las supervisoras escolares correspondientes.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad: cuatro y tres entrevistas por docente, con una duración promedio de una hora, y distanciadas según la disposición de cada una de las informantes. El relato narrativo-biográfico permitió hacer el cruce de los saberes declarados durante las entrevistas. El análisis final se obtiene de los registros de observación y de las notas que la investigadora realizó durante el seguimiento.

El seguimiento a la Docente 1 ha implicado leer el chat de WhatsApp por medio del cual se sostiene comunicación diaria con madres, padres y alumnado, así como diseñar una tabla con categorías tales como tipos de interacción, tipos de mensajes, recursos utilizados dentro del chat y participación del alumnado.

La Docente 2 pudo ser observada durante doce sesiones mediadas por la plataforma Zoom. La intervención se registró en un cuaderno de notas

⁴ La modalidad general está integrada por los planteles urbanos públicos, las escuelas privadas y las escuelas rurales —no unitarias y unitarias— (INEE, 2010).

(Bertely, 2000), y las sesiones fueron grabadas para poder revisar aquellos detalles que sea necesario destacar.

En función de la validez del estudio, se emplea la constante vigilancia epistemológica para evitar posibles sesgos en la información proporcionada. La entrevista en profundidad fue grabada con anuencia de las informantes. El guion de entrevista fue construido con base en un cuadro categorial: tipología de los saberes docentes (Tardif, 2010). Esto permitió la estructuración de las preguntas.

Las entrevistas fueron realizadas antes de la pandemia. Se iniciaron en septiembre de 2019 y culminaron en marzo de 2020, con la intención de recuperar los saberes docentes declarados en la entrevista y en el relato narrativo biográfico antes de observar las intervenciones.

La información derivada de los registros de observación y del chat de WhatsApp fue vaciada en una matriz, con el fin de visualizar la saturación de datos, a fin de recuperar las recurrencias.

En la tabla 1 se caracteriza a cada una de las participantes en relación con su formación inicial y posgrado, antigüedad y experiencia laboral. Se anota, también, la duración de cada entrevista y sus nomenclaturas, para identificarlas dentro del análisis.

Tabla 1. Caracterización de las participantes

Docente	Instrumentos	Formación inicial y posgrado	Antigüedad	Experiencia laboral
Docente 1. Contexto rural. Nomenclatura: D1	- 1 entrevista, primer acercamiento. Nomenclatura: (D1.EPA.17092019) Duración: 1:01'55 - 4 entrevistas en profundidad 1. D1.EP1.06112019 Duración: 1:01'55 2. D1.EP2.14112019 3. Duración: 1:01'55 4. D1.EP3.11122019 5. Duración: 1:01'55 6. D1.EP4.02032020 7. Duración: 1:01'55 - Relato narrativo-biográfico	Egresada de la Normal Veracruzana (plan de estudios 1999) Generación 2000-2004 Maestra en Desarrollo Infantil. Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV).	16 años	• Primera experiencia: Jardín de niños rural tridocente (1 año) • Segunda experiencia: Jardín de niños de organización completa (12 años) • Tercera experiencia: Escuela bidocente y multigrado (1 año y medio) • Cuarta experiencia: Comunidad rural. 10 docentes

Docente	Instrumentos	Formación inicial y posgrado	Antigüedad	Experiencia laboral
Docente 2. Contexto Urbano. Nomenclatura: D2	3 entrevistas a profundidad: Nomenclatura: 1. D2.EP1.08012020 Duración: 1:10'14 2. D2.EP2.14012020 Duración: 1:14'07 3. D2.EP3.25042020 Duración: 1: 22'41	Egresada de la Normal Veracruzana (plan de estudios 1984) Generación 1996-2000 Maestra en Psicoterapia Infantil Gestalt. Centro de Estudios e Investigaciones Gestálticas (CESIGUE)	20 años	- Asistente y tallerista en la Feria del Libro Infantil y Juvenil (15 años) • Primera experiencia: Jardín de niños rural tridocente (2 años) • Segunda experiencia: Jardín de niños unitario (9 años y medio). Mpio. de Coacoatzintla. • Tercera experiencia: Jardín de niños urbano. 8 años, Xalapa, Ver.

Fuente: Elaboración propia (2020).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: SABERES DOCENTES EN TENSIÓN

4.1. Los saberes docentes en la conformación del ser docente

El análisis de los enunciados de las educadoras desde el plano de los saberes docentes arroja una asociación/disociación entre lo que aprendieron desde su formación inicial —saber profesional y curricular— y lo que les demanda el contexto social y la cultura institucional dentro de la conformación de su saber experiencial.

4.1.1. La Docente 1

D1 es licenciada en educación preescolar, egresada de una Escuela Normal con el Plan de estudios 1999. Cuenta con dieciséis años de servicio, ha trabajado en cuatro comunidades: tres rurales y una urbana. Muestra una tensión entre los saberes que la configuran como persona y como profesional. Asocia su desempeño docente con sus experiencias de vida; asume la ayuda al otro como principal aliciente para ser maestra, lo cual se confirma al considerar su concepción sobre la educación rural, ya que declara el gusto por trabajar en tal escenario: «Ahí el docente puede dar mucho». Declara que ella no tenía

planeado ser maestra: otras personas se lo sugirieron, dadas las aptitudes y actitudes que vieron en ella.

Su mamá ha sido una gran influencia para ella, una figura de control en aspectos tales como rendimiento escolar, apariencia física y toma de decisiones. Muchas de las cosas que quería hacer dejó de hacerlas para no entrar en conflicto. La evasión del conflicto es una actitud que también se evidencia durante la experiencia vivida en el jardín de niños urbano en el que trabajó durante doce años. En dicha institución había normas sociales: las educadoras de esa institución no pueden salir con personas que tengan un oficio de un estrato más bajo que la docencia; tampoco pueden expresar ningún tipo de muestra de cariño con su pareja, pues es mal visto por los habitantes de la comunidad. Durante su estancia en esa comunidad se cionó a dichas normas, a pesar de no estar de acuerdo con estas. Ahí se casó con un residente y tuvo a sus dos hijos (D1.EPA.17092019 y D1.EP1.27112019).

Para ella los mayores retos de vida han sido tratar de complacer al otro en lo que le solicita, lo cual no le ha permitido, en algunas áreas de su vida, llevar adelante lo que realmente quiere o le interesa. Y si lo hacía, siempre era con restricciones. Así aprendió a autorregularse y a autoexigirse. Esto permite comprender las tensiones entre algunos de sus saberes y determina algunas de sus decisiones en el uso del currículo, tal como se explicará más adelante.

El trabajo en el jardín bidocente ha sido su mayor reto, dadas las condiciones que presentaba la escuela: pocos recursos, aula multigrado, clima agreste. Nunca había trabajado en una institución multigrado y lo hizo durante casi dos años, justo antes de la pandemia. Recibió de su compañera de trabajo el apoyo para el trabajo simultáneo con dos grados.

Otro de los saberes ponderados por ella es el trabajo colaborativo, al que concede suma importancia y al que destaca como indispensable para el éxito. En su ser experiencial lo reconoce como una constante en las instituciones en donde ha laborado. El papel de los padres de familia es primordial en su opinión; considera imprescindible trabajar en conjunto con ellos a partir de lo que sus hijos requieren.

La maestra refiere al preescolar como la base del sistema educativo; por ende, es tarea esencial del docente enseñar bien, es decir, otorgar al alumnado las herramientas necesarias para que pueda sobresalir en el futuro. Para ella es sumamente importante que los niños sepan contar, que aprendan a identificar los colores y que tengan acercamientos a la lectura y a la escritura formal, contenidos que asigna al nivel preescolar, ámbito reforzado por el contexto familiar en algunas de las instituciones en donde se ha desempeñado.

4.1.2. La Docente 2

Al momento de iniciar la investigación, ella tenía diecinueve años de servicio. Es licenciada en educación preescolar, egresada de la misma escuela normal que D1. Fue formada con el Plan de estudios 1984. En ella se destacan los saberes curriculares. Al preguntarle acerca de cómo fue su formación en la Normal, viene a su mente la manera en que el PEP 92 proponía que se hicieran los proyectos: «En el PEP 92, si no había friso, no había nada que hacer, no había proyecto...» (D2.EP3.21012020).

En efecto, algo que se evaluaba dentro de algunos cursos de planeación en la escuela normal donde ella se formó era la incorporación en el friso de cuestiones tales como: qué se va a hacer, cómo y con qué recursos, la fecha de inicio y la fecha de término del proyecto. Esta información era escrita o representada por los niños preescolares.

Una estrategia de trabajo a la que recurre constantemente son los proyectos. Dentro de sus saberes experienciales expuso con detalle algunos de los proyectos que ha llevado a cabo, reiterando que el motivo principal para realizarlos es siempre el interés por su alumnado, tal como lo sugieren los currículos con los que se ha ido formando como docente. Reconoce que el manejo de los programas dentro de la educación es flexible. En su intervención, declara que es flexible en el uso del programa, se concentra «más en las necesidades de los niños» (D2.EP2.14012020).

Otro saber curricular que se destaca es el que reconoce como un vacío dentro de su formación inicial, ya que en la Normal no le dieron información sobre los jardines unitarios, no conocía lo que implicaba desempeñarse en una escuela multigrado unidocente. «Hubiera sido de gran apoyo», comentó (D2.EP1.08012020).

Por nueve años y medio fue docente unitaria y, durante su gestión, logró, con apoyo de los padres de familia y de las autoridades, la edificación de una nueva escuela en otro terreno. El principal motivo para buscar este cambio fue «ofrecerles a los niños un lugar mejor para aprender, porque en el que estaban había mucha humedad y se metían animales al aula, lo cual podía ser peligroso» (D2.EP1.08012020).

Para ella, el eje central de su actuar son los niños, el respeto a su integridad, a sus intereses, a lo que son y a lo que aspiran; es una defensora un tanto tácita de sus derechos, pero sobre todo proactiva.

La maestra es una docente estratega en búsqueda constante de situaciones didácticas que sean significativas. Así, en su grupo juegan a los superhéroes, a la creación de historias, a las pijamadas, a la creación de alimentos. Es tanto su

interés por el bienestar de los niños que, en su relato autobiográfico, declara que la maestría en psicología infantil de la Gestalt la estudia como dispositivo de apoyo para ellos, porque en su experiencia docente ha tenido varios casos para los que se requirió de atención especializada.

Se observa en ella una postura de empatía, de servicio, de estar ahí para ayudar al otro. La manera en que describe al niño preescolar evidencia que tiene muy claro cómo es, cómo aprende, y cómo debe guiarlos en sus procesos de aprendizaje. Explicita, reiteradamente, que el niño aprende solo cuando es propenso al aprendizaje (Calvo, 2001) o cuando se implicó en sus propios procesos de aprendizaje (Pérez-Gómez, 2012). Su discurso evidencia la amalgama con la cual Tardif (2010) define el saber docente.

Por su discurso, se observa en ella a una docente que concibe a la educación como un proceso incierto, y que otorga al alumnado la decisión de señalar los caminos para aprender. Cree en los niños preescolares y en su infinidad de habilidades y de capacidades. Su docencia se identifica con las prácticas heterogéneas definidas como aquellas en las que el docente o la docente actúa siempre en consideración de requerimientos específicos de las y los alumnos (Tardif, 2010).

Ambas docentes se configuran, se crean y se recrean a partir de las experiencias vividas, incrementando el peso de los saberes personales derivados de las influencias familiares, como en el caso explícito de la Docente 1, subjetividades que determinan a los sujetos educativos de los cuales habla De Alba (2007), esos sujetos que tienen en sus manos la decisión de utilizar un currículo nacional, el cual, si bien no llena el hueco de las particularidades contextuales y de la diversidad que caracteriza a México, sí evidencia cómo, desde las propias experiencias, las docentes de este estudio buscan subsanar las necesidades y así tratan de llenar el hueco a partir de lo que para ellas es indispensable.

4.2. La influencia del saber en la selección de contenidos durante la pandemia

La pandemia causada por la COVID-19 modificó las estructuras, las tendencias y las formas de proceder de los sectores sociales, culturales, económicos y educativos. En México se habla de una «nueva normalidad», la cual implica evitar el contacto físico y las reuniones sociales, el uso permanente de ‘cubrebocas’ y no asistir a la escuela, entre otras cosas más.

En el caso particular de las dos educadoras que participan en este estudio, se destacan las reuniones que sostuvieron con sus respectivos colectivos docentes con la intención de crear estrategias para apoyar los procesos de aprendizaje

del alumnado. Cabe destacar que, en ambos colegiados, se decidió utilizar el programa «Aprende en casa».

De acuerdo con los objetivos de este estudio, se intenta dar a conocer aquí cómo los saberes docentes, las creencias, los significados otorgados a la docencia, el niño preescolar, la institucionalización del nivel y las propias diferencias de los contextos en donde cada una labora han influenciado el proceder docente al utilizar un currículo en la emergencia del tránsito por la pandemia.

4.2.1. Las ofertas y las demandas del contexto

En el contexto rural donde se desempeña la Docente 1, los habitantes tienen dificultades de acceso a dispositivos electrónicos y/o a medios convencionales como televisión o radio; carecen de energía eléctrica consistente o de las condiciones mínimas en el hogar para un aprendizaje significativo, rasgos en común con otros escenarios similares en México y en algunos países de Latinoamérica (Anaya, Montalvo, Ignacio y Arispe, 2021).

El grupo atendido por D1 no tiene forma de acceder a sesiones simultáneas por medio de ninguna plataforma, porque las familias no pueden costear los datos móviles que permitirían una videollamada por Zoom, WhatsApp o cualquier otra aplicación que permita la comunicación sincrónica.

La manera en que se ha resuelto mantener la comunicación es a través de WhatsApp. En una matrícula grupal de nueve estudiantes se mantuvieron activos durante todo el ciclo escolar seis de ellos, tres con interacciones continuas y tres con una comunicación itinerante. La educadora comentó que hubo también tres interacciones inexistentes, ya que fueron estudiantes a quienes no tuvo la oportunidad de conocer.

La forma en que se organizaría el inicio del ciclo escolar fue presentada a través de un video en donde la docente explicó cómo se trabajaría. Presentó brevemente los campos formativos y los aprendizajes clave. Al cuestionarle qué tan significativo fue para los padres de familia que les hablara de los campos formativos, su respuesta fue: «No les pregunté, pero supongo no les interesa, porque solo un padre me hizo algunas preguntas sobre los contenidos de español y matemáticas. Ese papá es quien tiene mayor grado de estudios, no recuerdo si en bachillerato o licenciatura».

La participación de la mayoría de las madres y el diálogo con ellas fueron más efectivos en el chat particular, ya que les daba pena exhibir sus evidencias en las conversaciones grupales, no querían que los demás conocieran cómo viven. La docente aceptaba los diálogos en el chat privado, pero siempre

insistió en la importancia de socializar las evidencias, a fin de que los niños fueran reconociendo a sus compañeros.

En el contexto urbano donde labora D2, el grupo tiene conectividad en sus casas. Los 17 niños en matrícula cuentan con al menos un dispositivo para poder conectarse. El promedio de niños y de niñas que se conectó durante las sesiones mediadas por Zoom es de quince.

D2 consideró pertinente subdividir el grupo a partir del mes de octubre, para poder atender de manera más «cercana» al alumnado. Realiza las sesiones una vez por semana, con horarios de 9 a 10 y de 10:30 a 11:30 de la mañana. La oferta de dos horarios permitió una participación y asistencia más consistentes.

4.2.2. Formas de hacer docencia y cultura institucional

En marzo de 2020, la educadora rural (D1) enfrenta un cambio de contexto escolar a la par del cierre masivo de escuelas. A una semana de iniciada la estrategia nacional «Quédate en casa», se le notifica que debe presentarse en la nueva escuela; el contexto descrito en las entrevistas a profundidad cambió para esta fecha. Su labor sigue desarrollándose en un contexto rural, pero ahora lo hace en una institución de organización completa, con un equipo de 10 docentes y una directora efectiva.⁵

Las interacciones en el chat inician generalmente a las 8 de la mañana, con mensajes cortos en los cuales les saluda y les recuerda observar el programa «Aprende en casa», para lo cual les envía la liga electrónica correspondiente. En reiteradas ocasiones, les indica el campo formativo a trabajar. Cerca del mediodía, vuelve a enviar mensajes con algunas tareas o actividades que evidencien los aprendizajes obtenidos.

Uno de los acuerdos institucionales consiste en la elaboración de cuadernillos para abordar o reforzar los aprendizajes esperados en los distintos campos formativos. Estos son entregados en propia mano por el personal docente o directivo. D1 avisa, por medio del chat, el día y la hora de entrega.

Otro acuerdo institucional que se cumple a partir de febrero de 2021 es la participación de los docentes especialistas —educación física, artes, bibliotecaria—, quienes envían mensajes escritos, audios o videos, en donde describen, modelan o exponen la actividad que el alumnado debe realizar.

⁵ Las direcciones efectivas son aquellos nombramientos que se generan en el aparato estatal con una clave presupuestal específica. En muchas escuelas mexicanas existen las direcciones comisionadas, lo que significa que un docente asume el cargo de manera temporal sin ninguna modificación a su plaza original y mucho menos a su sueldo.

En muchas ocasiones, la intervención de D1 se apega al manejo de contenidos disciplinares de pensamiento matemático y de lenguaje. Los aborda principalmente a través de mensajes escritos donde describe las actividades a realizar por parte de los niños, e indica los procedimientos y los materiales a utilizar. Con el paso del tiempo, se apoya más en el uso de videos, donde ella misma modela los procedimientos. Sigue basando el manejo del currículo en las sesiones programadas de «Aprende en casa».

Durante los meses de marzo y abril, D1 realizó entrevistas a los niños del grupo con el propósito de conocer algunos aspectos de su desarrollo socioemocional, cuestión solicitada por la supervisión de la Zona Escolar, en apego a lo que el currículum vigente plantea (SEP, 2017). Los niños debían responder acerca de sus gustos, las personas con quienes más se identifican o las causas de sus mayores temores o enojos.

Se observan saberes en tensión, sobre todo en los momentos en que D1 dialoga con la investigadora y se describen las acciones observadas. A través de su lenguaje corporal y oral muestra conflicto, pero finalmente comenta que sus propuestas pedagógicas son representativas de la gran influencia del jardín de niños urbano en el que se desempeñó durante doce años, y evidencia saberes contruidos en colectivo que arrastran una historicidad fincada en la trayectoria laboral (Mercado, 2014; Tardif, 2010; Gaete, 2011).

Su intervención se apega a la prescripción de un currículo y a las demandas de los acuerdos que se trazan en la institucionalidad. Existe un discurso producido como un dispositivo apegado a lo que los colectivos imponen o plantean, revelando condiciones sociales, políticas, históricas, ideológicas que son compartidas dentro de una comunidad (Gaete, 2011). Sin embargo, esta investigación evita el sesgo de valorar las intervenciones de D1 desde la racionalidad técnica, sino que se tiene el propósito de comprender cómo el contexto le ha orillado a adaptarse, a responder y a corresponder a lo que este le demanda. Entonces habrá que reflexionar sobre cómo este marco contextual determinado por la pandemia puede ser una causa del uso prescriptivo del currículum por parte de esta docente, quien, por las condiciones económicas y la falta de conectividad en el contexto en el que se desempeña, no ha tenido otra opción que basarse en la programación de «Aprende en casa», recuperando los contenidos programáticos del plan y los programas de estudio vigentes (SEP, 2017), y utilizar un cuadernillo de actividades como recurso que evidencie el aprendizaje en los niños y niñas del grupo, el cual se apega al uso de los contenidos programáticos y que se ha creado en academia con la compañera que atiende a otro grupo del mismo grado. La pregunta que queda por responder es qué tipo de intervención docente se habría observado en cuanto al uso del currículum si las clases hubieran sido presenciales.

El desempeño de D2 es congruente con la concepción que tiene del niño, a quien reconoce como capaz de aprender a través del movimiento y de la interacción continua con su medio. Ella utiliza el juego como estrategia básica, tal como los currículos de educación preescolar lo plantean.

Concibe al niño como un ser social, autónomo, que puede ser vulnerable. Por eso genera estrategias que le permitan un acercamiento a sus emociones y que le auxilien en su manejo. Crea situaciones didácticas que apoyen la expresión de emociones entre pares y entre alumnado y familiares.

Las actividades observadas recuperan conocimientos disciplinares de los campos de pensamiento matemático, lenguaje y conocimiento del medio natural y social, pero desde la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006).

Una acción que caracteriza la intervención de D2 es el uso de las rutinas: el saludo, la mención de la fecha, la activación/relajación y la implementación de algún títere o guiñol como mediador ya sea para atraer la atención de los niños, para apoyar el seguimiento de alguna narración o para modelar los ejercicios de la activación. Cabe señalar que el manejo de actividades de rutina son aspectos prescriptivos que se preconizaron en la formación inicial docente de quienes fueron formados con el Plan de Estudios 84; tales elementos no debían faltar en las planeaciones diarias.

Las intervenciones de D2 destacan algunos saberes docentes relacionados con el reconocimiento de la importancia de abordar las artes dentro del preescolar, por lo cual la maestra promueve representaciones en donde los niños actúan, disfrazándose para interpretar personajes de cuentos narrados, y bailan. Se observa también una constante en el análisis y la promoción de las tradiciones que se observan en nuestro país como el Día de Muertos y la Navidad.

Otro saber docente es el que evidencia la importancia de fomentar el gusto por la lectura. Cada una de las doce sesiones observadas incluía la narración de un cuento ya sea contado por ella misma o bajo el apoyo de algún video interactivo, actividad claramente sustentada en los quince años de experiencia como tallerista en la Feria Nacional del Libro.

En D2 se evidencia una capacidad creativa y resolutive en la utilización de herramientas tecnológicas que le permiten generar ambientes de aprendizaje. Algunas sesiones estaban ambientadas con música y apoyadas con presentaciones interactivas para el abordaje de algún tema en particular.

Para ella, el principal reto derivado de la pandemia fue justamente la no presencialidad, pues considera sumamente complicado acomodar en la virtualidad los saberes construidos hasta el momento para una educación basada en la interacción cara a cara. Lo complicado fue adaptarse al cambio, modificar esos esquemas.

5. CONCLUSIONES

La tensión entre el hacer y el ser, entre el decir y el creer, lleva a visualizar las trayectorias, a valorar el recorrido y a reflexionar acerca de si lo realizado es realmente lo que se esperaba hacer en la imbricada tarea docente. Esa tensión de la cual habla Tardif (2010), en la que los saberes docentes se presentan como una amalgama difícil de separar, en donde un saber puede tensionar al otro, se hizo evidente durante el acompañamiento a estas dos educadoras.

Con frecuencia el saber disciplinar no permite soltar la prescripción de un currículum que, ante los colegiados docentes y las demandas de la sociedad en general, promueve la toma de decisiones que buscan formar en los educandos aprendizajes que les preparen para el nivel educativo subsecuente, con la inminente tendencia a olvidar que el fin de la educación es preparar para la vida, es desarrollar pensamientos críticos, seres autónomos y resolutivos en lo moral y en lo cognitivo; ello evidencia el uso de un currículo de tipo pragmático a costa de un currículum crítico (Cárdenas et al., 2021).

Por otro lado, en el marco de una emergencia que exige instrumentar una educación mediada por la tecnología, se evidencia una vez más la vulnerabilidad de algunos sectores incapaces de costear los aditamentos requeridos. El contexto rural considerado en este estudio es un claro ejemplo de que la educación, durante este ciclo escolar, no llegó a los hogares de todos los niños y las niñas preescolares inscritos. Dicho con otras palabras, la COVID-19 llegó para visibilizar y profundizar aún más las desigualdades estructurales en varios países, entre ellos los latinoamericanos (Cárdenas et al., 2021)

Esta investigación ha permitido conocer a las docentes en momentos significativamente representativos de su trayectoria profesional: antes y durante la pandemia, lo que trasluce y a veces refleja acuerdos y desacuerdos, incertidumbre, dudas sobre lo que se hace y cómo se hace. Evidencia momentos en soledad y en colaboración, toma de decisiones entre colegas e imposiciones prescriptivas desde la institucionalidad: escuela, supervisión y aparato estatal educativo.

Las modificaciones que las docentes han realizado a los esquemas de su quehacer profesional develan que no han sido «extraordinarias». Ambas docentes han sido «fieles» a lo que han declarado. Aun en las tensiones, sus decisiones en cuanto a qué enseñar ante la pantalla en Zoom o en el chat de WhatsApp no difieren de aquello que, durante las entrevistas, declararon como importante y necesario de ser enseñado. Esto permite asumir una consistencia entre el discurso y el quehacer, tal como lo plantea Arendt (2016):

Acción y discurso están estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: ¿quién eres tú? Y ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos (p. 202).

En los resultados de este estudio, estos actos revelan a dos educadoras como sujetos capaces de construir currículo (Johnson-Mardones, 2015) a partir de sus saberes y de las cargas personales, históricas e identitarias, ejemplificando con su quehacer los señalamientos de De Alba (2007), quien muestra las distintas aristas de una sobredeterminación curricular que se funda en las particularidades del contexto donde un currículo es aplicado y en las subjetividades de los sujetos que lo internalizan y que tratan de adaptarlo a las necesidades del contexto específico en donde desarrollan su práctica docente.

Los encuentros en el marco de esta investigación han permitido analizar el hacer y el ser, y han sido ocasión para tomar consciencia de los saberes, argumentarlos y situarlos desde el saber experiencial (Tardif, 2010). Este estudio resalta la importancia de concebir al docente de manera integral, e intenta comprender cómo, desde sus discursos, orienta sus prácticas profesionales, además de mostrar que no todo se circunscribe a los saberes adquiridos durante la formación profesional, sino que también cumplen papeles medulares sus historias de vida, las cuales pueden ser un dispositivo de análisis o un filtro indispensable para saber quiénes son como docentes, incluso en la emergencia de una pandemia, y cómo este ser docente les permite hacer docencia, internalizar el currículum y apropiarse de él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, T., Montalvo, J., Ignacio, A. y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú. Factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para atenderlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. España: Paidós.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Calvo, C. (2001). Los niños y la propensión al aprendizaje. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Santiago de Compostela, diciembre de 2001. <http://www.waece.com, info@waece.com>

- Cárdenas, C., Guerrero, S. y Johnson-Mardones, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-48, <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (2018). Ley General de Educación. Reforma publicada el 19 de enero de 2018. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Gaete, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 15-34. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243122668001>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. INEE. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf
- Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding Curriculum as Phenomenon, Field and Design: A multidimensional conceptualization. *Journal of International Dialogues in Education*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.53308/ide.v2i2.193>
- Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. (2014). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. 2ª reimpresión. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata/Colofón.
- Sistema de Información Básica de la Educación Normal [SIBEN]. (2017). *Estadísticas del ciclo escolar 2016-2017*. Sistema de Información Básica de la Educación Normal. <http://www.siben.sep.gob.mx>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1981). *Programa de Educación Preescolar 1981*. Libros 1, 2 y 3. SEP.

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1984). *Plan de estudios de educación normal*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1992). *Programa de Educación Preescolar 1992*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1993). *Bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1997). *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. [SEP] (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar*. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Diario Oficial.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Autora correspondiente: Rosa Martínez Barradas (lilianmb84@gmail.com)

Roles de autora: Martínez R: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Escritura - borrador original, Escritura, revisión y edición, Administración del proyecto y Adquisición de fondos.

Cómo citar este artículo: Martínez Barradas, R. (2022). Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar. *Educación*, 31(60), 235-257. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.011>

Primera publicación: 22 de marzo de 2022 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202201.011>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.