

México, D.F., 15 de agosto de 2013

**Versión Estenográfica de la Mesa Pública para la Presentación del Libro “Prácticas Pedagógicas y Desarrollo Profesional Docente en Preescolar”, por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, llevada a cabo en el Salón Rioja del Hotel Holiday Inn Universidad de esta misma Ciudad.**

**Dra. Sylvia Schmelkes del Valle:** Buenas tardes a todos ustedes.

Muy brevemente darles la bienvenida, agradecerles que estén aquí con nosotros, como ustedes saben, para el INEE es costumbre cada vez que se culmina con una publicación, un estudio, tenemos una mesa pública de análisis y hoy me da muchísimo gusto, tenemos un elenco de lujo comentando esta obra, que son las Prácticas Pedagógicas y Desarrollo Profesional Docente en Preescolar, Condiciones de la Oferta.

Yo creo que es un estudio muy importante porque hay una reforma escolar de preescolar muy importante en el año 2004 y este estudio lo que hace es permitirnos saber de qué manera esa reforma permea en las escuelas y en las aulas de preescolar, cuáles con los propósitos de esa reforma que están presentes en los diferentes tipos de preescolares y cuáles no están presentes; cuáles son las dificultades que está habiendo, algunos de los bloqueos tanto institucionales como personales para que algunas de estas cosas que la reforma pretende, estén de alguna manera presentes.

Es un documento de muchísima utilidad, sobre todo para orientar la formación de directivos y docentes en el preescolar para que la reforma pueda hacerse realidad de manera plena y más rápida.

A mí me parece que el estudio es sumamente importante y vamos a escuchar ahora a quienes lo hicieron y a quienes lo pueden comentar para que nos hablen un poco de este importantísimo estudio.

Desde luego, yo les agradezco aquí su presencia y me da muchísimo gusto estar por primera vez en una mesa pública de análisis como ésta, dándoles la bienvenida.

Le paso la palabra entonces a Margarita Zorrilla, que va a coordinar esta mesa.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Muchas gracias, Sylvia.

Yo también les doy la bienvenida a todos y a todas. Me da muchísimo gusto ver aquí a muchos colegas y colegas que vienen de distintas partes del país, algunos más cerquita que otros.

Me da mucho gusto que parte del equipo que estuvo al frente de este trabajo y que se regresaron a Aguascalientes, en otro momento les comentaré un poco al respecto, y, qué bueno que están aquí.

Como decía la maestra Sylvia, y es ahorita el único asunto que yo voy a colocar en la mesa: Para mí este es uno de los estudios más importantes del Instituto, y quizá el primero que se hace de esta manera.

No es un estudio que algunos iluminados después de una noche de desvelos decidieron que había que hacer una cosa de esta naturaleza; creo que fue algo más complejo.

Por primera vez el Instituto desde el inicio, desde que se empieza a diseñar el trabajo, es un trabajo que se diseña de manera conjunta con quienes están en la práctica y aquí está la maestra Eva Moreno, que no me dejará mentir, de los planteamientos que tenían algunos de los colegas del INEE que ya habían hecho un estudio previo sobre educación preescolar y que ahora querían tener una mirada distinta y es una mirada sobre las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional de los docentes.

Y ustedes van a decir: ¿Y cómo le hicieron?

Eso no se los voy a contar yo; eso se los van a contar las personas que diseñaron el trabajo, que trabajaron de manera conjunta –como les digo- entre los colegas del Instituto y las colegas maestras, y digo las porque generalmente son mujeres, aunque también sé que hay algunos varones que ya incursionan la docencia en educación preescolar.

Tienen ustedes ahí el programa, vamos a tener en primer lugar la presentación de Luis Horacio Pedroza Zúñiga, quien fue el coordinador del estudio.

En seguida van a comentar este trabajo desde distintos ángulos tres importantes personas en el ámbito de la educación preescolar: La maestra María del Rosario

Sánchez Martínez, que está aquí a mi izquierda. Ella es la Directora de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación del estado de Coahuila.

Bienvenida maestra.

La maestra Georgina Quintanilla Cerda, que hasta hace poco éramos vecinas. Ella, actualmente, bueno, fue durante muchos años la Directora de la Escuela Normal de Educadoras aquí en el Distrito Federal; y de unos meses para acá es la Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de los Servicios Educativos del Distrito Federal.

Y por último nos acompaña María del Pilar Farrés González Saravia. Ella viene de Mazatlán, Sinaloa. Perdón, es que como nos vimos en Mazatlán hace poco; viene de Culiacán, Sinaloa.

Ella es Directora de un centro educativo que se llama Comunidad de Aprendizajes Emmanuel Mounier.

Y están también con nosotros Ana Cecilia y la maestra Antonieta Aguilera, que también son del equipo que trabajaron este estudio.

Les voy a presentar rápidamente a Luis Horacio Pedroza. Luis Horacio es licenciado en Psicología y maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; ha sido profesor investigador en esa casa de estudios.

Ha impartido también clases en el nivel de bachillerato, en licenciatura y posgrado y ha dirigido varias tesis de maestría y diseñando programas académicos sobre Desarrollo Moral y Formación en Valores.

Se desempeñó como Jefe de Evaluación de Aprendizajes en el Instituto de Educación de Aguascalientes, que es el equivalente a la Secretaría de Educación en ese estado; y fue evaluador externo de cursos de formación continua de instituciones de educación y de programas federales.

En el INEE participó en la elaboración de tres evaluaciones nacionales, una de ellas que es la que coordinó, es la que presentamos el día de hoy.

Actualmente trabaja en el INEGI, en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en el diseño de los cursos de capacitación para el Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial.

Te damos un aplauso de bienvenida, Horacio y me da mucho gusto que estén con nosotros.

Cada uno de ellos tendrán un tiempo para exponer y después abriremos una conversación con todos ustedes.

Adelante.

**Mtro. Luis Horacio Pedroza Zúñiga:** Muchas gracias Margarita, muchas gracias a todas las personas que nos honran con su visita. Muchas gracias a todos ustedes que vienen hoy a ver la presentación de este libro.

Para nosotros los autores es un día muy especial ver a término, ver concluido este trabajo.

Vamos a dar inicio con la presentación. Lo que quisiera transmitirles yo es el gusanito, el interés por ir al libro, por estudiarlo y por analizarlo y sacar de él información que les sea útil para su práctica.

Sé que muchas de ustedes han de ser educadoras o estar frente a los grupos, entonces seguramente esta publicación les servirá en su labor como docentes.

Vamos a hacer una presentación muy rápida del estudio. El estudio tiene tres temáticas principales; como ya decía Margarita, una de ellas es la práctica pedagógica, esto ¿por qué?

Porque la reforma, el interés de la reforma es y era transformar la práctica pedagógica para ofrecer una oferta formativa de mayor calidad a los niños.

Está en el centro de este estudio la práctica pedagógica, pero también se propuso incidir en la formación profesional de las educadoras, de las personas que están encargadas de implementar el currículo.

Entonces, dos ejes principales de la reforma fue el trabajo colegiado, transformar el trabajo colegiado y transformar la asesoría pedagógica a las educadoras. Estas son las tres temáticas principales del estudio.

Y bueno, siempre ponemos algunas características de la evaluación para que no se confunda con otro tipo de cosas. Esta es una evaluación formativa, o pretende ser una evaluación formativa, pretende ofrecer información que sea útil para los tomadores de decisiones, útil para las directoras, los supervisores, la gente que está en los estados y las autoridades federales.

No ofrecemos resultados de individuos, escuelas ni presentamos resultados en ordenamientos o rankings; desde hace mucho tiempo el Instituto no está a favor de este tipo de prácticas de evaluación

Y tiene como referente principal el PEP 2004, ya sabemos que hay otro programa, pero al momento de iniciar el estudio este era el currículo vigente y este es el referente principal.

Contó con la interlocución de las diseñadoras de la reforma, el equipo de desarrollo curricular de la Secretaría de Educación Pública que aquí está presente, la maestra Eva Moreno, pero también con Tere Sandoval estuvo presente también el maestro Rodolfo Ramírez Raymundo y estuvimos en diálogo constante con ellos en las distintas fases de la evaluación.

Y otra característica de esta evaluación -como también ya apuntaba Margarita- es el uso de formas de recolección de información poco utilizadas en estudios de gran escala.

Sabemos que la medición de la práctica es un asunto complejo, es un asunto multidimensional y en ese sentido también la evaluación tenía que ser compleja.

La muestra, les presento muy rápido los asuntos de la muestra: En total mil 712 escuelas, es una muestra representativa de todas las escuelas del país por estos tipos de servicio, urbana pública, rural pública, privada, comunitaria o CONAFE y educación indígena.

Cerca de un poco más de dos mil 700 escuelas, cuatro mil 800 educadoras y dos mil 500 educadoras de tercero de preescolar, que fueron las que se evaluó la práctica pedagógica.

Aquí están los autores, está Cecilia Álvarez. Ana Bertha Jiménez, que está entre el público y un servidor.

De la práctica docente -como mencionaba- es multidimensional y muy compleja, entonces nos acercamos solamente a tres aspectos de la práctica pedagógica: Los propósitos formativos que las educadoras les imprimen a las actividades que desarrollan con los niños; estos propósitos podrían ser acordes con el programa o no, podrían tener otras intenciones.

El enfoque pedagógico que es algo que estuvimos desarrollando y fue algo bastante complejo; es decir, puede una educadora tener propósitos acordes al programa pero hacerse con una didáctica distinta al programa.

Y otro eje muy importante del estudio fue lo de la demanda cognitiva, esto para valorar las actividades, qué tan demandantes cognitivamente son las actividades que las educadoras les dejan hacer a los niños; no es lo mismo plantear un problema a un niño, que dejarle una plana del uno al 10, por ejemplo; son procesos cognitivos muy distintos.

Y del total de actividades que vimos, de las dos mil 500 educadoras, se registraron aproximadamente 10 por cada educadora de ese conjunto de actividades, 34 por ciento no son congruentes con el programa; 37 son congruentes con el programa; y 29 son lo que nosotros le denominamos de la organización escolar.

Aquí, en la organización escolar está el recreo, están actividades que desarrollan la activación física, otras actividades que no dependen de la educadora, sino de la organización escolar.

De las actividades que están de acuerdo al programa, así fue como se distribuyeron entre los campos formativos, este lenguaje oral y este lenguaje escrito en total hacen 44 por ciento; 44 por ciento de las actividades que desarrollan las educadoras se dedican a actividades de lectoescritura y pensamiento matemático es un 21 por ciento.

El resto de las actividades se distribuye entre los otros campos formativos, entre los otros cuatro campos formativos. Esto nos da pie a ver qué están haciendo las educadoras en las aulas.

Ahora vamos a hablar un poco, un poco nada más de lo que son los rasgos del enfoque pedagógico, el enfoque con el que las educadoras trabajan las actividades, este es sólo un ejemplo de lo que hicimos en las rúbricas.

El instrumento que diseñamos fue un instrumento abierto donde las educadoras tenían que responder a varias preguntas.

¿Qué intención tenía la actividad?

¿Qué hicieron los niños durante la actividad?

¿Qué hizo la educadora durante la actividad?

Y el tiempo.

A partir de esas preguntas y de la narración que nos hacen las educadoras sobre todas las actividades que realizaron en un día de trabajo, porque se hizo sobre un día de trabajo, las actividades podrían ser de distinto tipo, de distinto campo formativo; pero también podría tener distintos rasgos de los enfoques pedagógicos.

En el caso de desarrollo personal señalamos tres rasgos y nueve acciones, el enfoque dice que los niños en estas actividades tienen que hablar de las emociones, nombrarlas, verbalizarlas, explicar cómo se sienten; que a través de esas actividades, los niños pueden ir desarrollando este campo formativo.

Y también la interacción entre padres es muy importante, que además de este campo formativo está en otras, en otros campos formativos, la interacción entre padres y favorecer la autorregulación.

Ok, esto es sólo un ejemplo de las características que tendría esta parte de los rasgos del enfoque pedagógico.

Y esta es la gráfica de resultados, este es el campo de desarrollo personal y social.

Acá están en azul, moradito, están las actividades de este campo que tuvieron cero rasgos; entonces alrededor de una tercera parte de las actividades de desarrollo personal y social no tienen ninguno de los rasgos que nosotros estuvimos analizando.

De esta forma también, en pensamiento matemático hay una tercera parte de las actividades que no tienen estos rasgos y en desarrollo físico y salud.

¿Qué nos dice esta gráfica?

Nos habla de cuáles son los campos que se están trabajando de manera más acorde con el programa. Entonces vemos el lenguaje oral y el lenguaje escrito, los separamos y vemos que el lenguaje oral se trabaja mejor que otros campos formativos.

Hablando de esta complejidad de las prácticas, esta gráfica de los que nos habla es del tiempo, imagínense el 100 por ciento como la jornada escolar; sabemos que en promedio dura tres horas, pero sabemos que en las escuelas privadas dura más, en CONAFE dura más, pero en general un poco más de tres horas.

La división, el tiempo total de la jornada escolar dividido entre distintas características de las actividades. Por ejemplo, el 13 por ciento del tiempo se dedica a actividades de la organización escolar, en promedio a nivel nacional.

El 19 por ciento se dedica al recreo y/o refrigerio y así podemos ver las demás.

A nivel nacional, una tercera parte del tiempo se dedica a trabajar con actividades congruentes con el enfoque y congruentes con los propósitos del programa.

Pero también vemos alguna parte del tiempo que se trabaja con propósitos congruentes con el programa, pero sin el enfoque adecuado, el enfoque congruente.

Aquí hay algunas educadoras que tienen la intención de trabajar con el programa, pero por cierta razón, por algunas características o por impericia no pueden todavía plasmar esas actividades con rasgos del enfoque pedagógico.

Y lo que les señalaba de la demanda cognitiva: Del total de actividades que nosotros analizamos, que fueron más de 200 mil actividades, el 58 por ciento de estas actividades se dedican a recordar, que es la demanda cognitiva más baja de nuestra taxonomía. Nosotros utilizamos una taxonomía Anderson y Krathwohl, que tiene estas características: Recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Va de menor a mayor dificultad de los procesos cognitivos, entender implica recordar, pero recordar no puede implicar aplicar un conocimiento.

Es algo que nosotros descubrimos y nos sirvió mucho para la evaluación y las educadoras que nos estuvieron ayudando en la codificación de las actividades, también les sirvió mucho en su labor como docentes.

También hicimos un índice, agrupamos las educadoras de acuerdo al tiempo que habían desarrollado ellas con los enfoques congruentes con el programa.

La siguiente gráfica nos muestra el porcentaje de docentes según los niveles de este índice. El nivel cero, y aquí están los distintos tipos de escuela y acá el nivel nacional; el nivel cero significa que no dedicaron tiempo de esa jornada escolar a trabajar con propósitos y enfoque congruente con el programa.

Aquí podemos ver que en educación indígena una tercera parte de las docentes no dedicó nada de tiempo a este tipo de actividades.

En cambio, en las modalidades que nosotros le llamamos urbana y rural, apenas un 13 por ciento y un 17 por ciento de las educadoras no dedicó tiempo a esto.



En el caso opuesto, en el nivel cuatro, están las educadoras que dedicaron tres cuartas partes de tiempo de su jornada o más a trabajar con actividades congruentes con el programa con propósitos y los rasgos del enfoque.

Vemos el caso contrario. Una tercera parte de las educadoras están en este nivel más alto en las escuelas urbanas públicas y también una proporción similar están en las escuelas rurales públicas.

Conclusiones de este apartado. A siete años de generalización del PEP, se ha logrado implementar de manera parcial. La gráfica anterior nos habla en cierta manera de ese grado de implementación.

En las escuelas de educación preescolar existen diferencias importantes de la apropiación en las distintas modalidades. Ya lo veíamos, en las escuelas indígenas hay un menor grado de apropiación; en cambio, en las escuelas urbanas y rurales hay un mayor grado de apropiación.

Favorecer los procesos de aprendizaje complejos supone realizar actividades que exigen tiempos prolongados de trabajo con los niños -eso también los descubrimos- lo cual presenta dificultades, puesto que la jornada dura apenas tres horas en promedio y se tiene que atender además, tareas de la organización escolar y otra serie de programas colaterales que seguramente ustedes conocen muy bien.

La implementación del PEP requiere docentes capaces de tomar decisiones de manera reflexiva para desarrollar su práctica sobre la base de conocimientos sólidos acerca de qué se tiene que enseñar y cómo se tiene que enseñar, por eso también la reforma ha enfatizado muchísimo seguir con el análisis y la reflexión de la práctica.

En este sentido conviene preguntarse en qué medida los procesos de formación docente han contribuido al desarrollo profesional de las educadoras y han estado orientados a la mejor comprensión del programa.

Ahora vamos a hablar de la parte, dejamos práctica pedagógica, vamos a hablar un poco de las oportunidades de formación que tienen las educadoras.

Iniciamos con la parte de trabajo colegiado, que la autora es Alma Yadira López García.

Los propósitos de este capítulo es conocer cómo se realiza el trabajo colegiado y valorar si este trabajo colegiado representa una oportunidad de aprendizaje profesional para las educadoras.

Y tiene cuatro características, se conformó a partir de cuatro características: La frecuencia del trabajo colegiado, una golondrina no hace primavera, el trabajo colegiado tendría que estarse trabajando constantemente para lograr sus frutos.

Los temas tendrían que ser relacionados con el programa, puede haber otros temas muy importantes dentro de la temática que trabajan los docentes, pero no todos son acordes a lo que señala el programa.

El tercero es basado en un análisis y reflexión de la práctica pedagógica. Vimos muchos, vimos algunos más bien, sesiones de consejo técnico que es una lectura comentada, se van turnando las educadoras para leer los apartados del libro.

También vimos otras cosas muy interesantes que también les vamos a comentar y el seguimiento, es muy importante el seguimiento.

Esta parte del trabajo colegiado se enfocó principalmente en las sesiones de consejo técnico que -como sabemos- están normadas en las escuelas del país. Esto nos habla de la frecuencia de las sesiones de consejo técnico.

A nivel nacional podemos ver este dato que no se ve, el rojito es cada mes, las sesiones que tienen las distintas modalidades cada mes. El 67 por ciento a nivel nacional, 67 por ciento de la escuela sesiona consejo técnico cada mes; otro tanto, 13 por ciento cada dos meses; y así podemos identificar los demás.

Vemos otra vez que en educación indígena es mucho menor la proporción de escuelas que sesionan cada mes, que en el resto de las modalidades. Tomamos la sesión de consejo técnico, no sólo en la escolar, sino también que nos reportaran el consejo técnico de zona.

No es suficiente con que los docentes asistan a las sesiones de consejo técnico, se tendrían que trabajar con una temática acorde a la reforma.

Esta franja de arriba nos dice lo relacionado con la reforma: 44 por ciento de las sesiones de consejo técnico –también ahí hicimos un instrumento abierto- identificamos que sólo el 44 por ciento de las sesiones tienen que ver con temáticas del programa.

Hay un 7 por ciento a nivel nacional con acciones de la SEP, otros temas diversos y aquí, fíjense, 26 por ciento, una cuarta parte de las sesiones, se dedicaron a tratar temas de los programas colaterales.

También vemos asuntos no pedagógicos, otro tipo de temática no pedagógica en consejo técnico.

También les preguntamos asuntos sobre reflexión sobre la práctica. Uno de los asuntos importantes que vimos en la literatura y que también señala la reforma es que para que las educadoras puedan tener un mejor desarrollo profesional se necesita intercambiar evidencia de su práctica y analizar la evidencia de su práctica, no basta solamente con información bibliográfica.

En este mismo sentido de que la práctica pedagógica es un asunto muy complejo, es muy importante que las educadoras intercambien evidencias de su práctica.

Lo que vemos aquí es que en el 6 por ciento de las sesiones de consejo técnico se intercambiaron evidencias de su práctica como tareas principal de esa sesión.

Aunque vemos otros asuntos que se acercan a esta tendencia, las dudas y las dificultades es un paso intermedio para mostrar la práctica; y vimos otras cosas como una cuarta parte de las sesiones que sólo se trabajan con intercambio de información bibliográfica.

Y esta parte nos habla del seguimiento. En realidad hay poco seguimiento en las sesiones de consejo técnico, lo que vimos es que se trabaja un tema en una sesión y en la siguiente sesión se trabaja otro tema muy distinto y eso no permite profundizar en los aprendizajes que se necesitan.

Hicimos también un índice tratando de sintetizar toda esta información y esto es lo que vemos de manera muy gráfica: En el nivel cero no hay consejo técnico, trabajo colegiado esporádico no relacionado con el PEP, se realiza la práctica en nivel tres, y el cuatro, el nivel más alto es donde se analiza y se da seguimiento.

¿Qué es lo que encontramos?

A nivel nacional vemos que prácticamente como hay bastante frecuencia, el consejo técnico, de la sesión de consejo técnico, muy pocas son las que no sesionan, muy pocas escuelas son las que no sesionan.

Pero la gran mayoría se encuentran en que se realiza de manera frecuente pero sin trabajar de manera congruente con los temas del propio programa.

Y cerca de una cuarta parte están los niveles más altos donde se analiza la práctica pedagógica y se le da seguimiento. Otra vez vemos una diferencia importante entre las modalidades de rural pública, urbana pública respecto a educación indígena.

Conclusiones sobre el trabajo colegiado.

Está extendido, está generalizado, se realiza en una cuarta parte de las escuelas, tienen alta posibilidad de contribuir al aprendizaje profesional, lo que veíamos en la gráfica anterior.

Sin embargo, el trabajo colegiado que prevalece en dichas sesiones tiene limitaciones, la agenda que se aborda, la reducida información sobre los docentes que comparten sobre su práctica, la falta de seguimiento sobre los temas que se desarrollan son aspectos que restringen los beneficios que las docentes pueden obtener de la interacción en sus pares.

Pasamos al capítulo de la asesoría pedagógica, cuya autora fue María Antonieta Aguilera.

El propósito es caracterizar la asesoría pedagógica que reciben las educadoras y valorar si es una oportunidad de aprendizaje. La asesoría pedagógica puede tener distintas características, aquí sólo señalo cuatro: El acompañamiento a las educadoras tiene que ser sistemático y sostenido en el tiempo.

Una característica que la reforma ha enfatizado muchísimo, tiene que ser situado en donde se da el proceso educativo, tiene que ser focalizado hacia la práctica docente y tiene que ser reflexivo y colaborativo.

Con esto quiero hacer notar que el 92 por ciento de cada 10 educadoras tuvieron asesoría ya sea de la directora o de un asesor externo: Supervisor, ATP u otra figura externa a la escuela; es decir, la asesoría está extendida y generalizada en el nivel de educación preescolar.

Sin embargo, aquí está gráfica nos habla de la frecuencia con la que se da la asesoría, la asesoría por el asesor externo a nivel nacional, una cuarta parte de las educadoras no recibió asesoría externa.

Pero también vemos que cerca de un 30 por ciento recibió cuatro veces o más esta asesoría.

En esta gráfica en particular podemos ver que hay una especie de efecto compensatorio del propio sistema sobre una de las modalidades. Podemos ver que cuatro de cada 10 educadoras en las escuelas rurales recibió asesoría cuatro veces o más por parte de un asesor externo; este es un dato muy importante porque es un dato que favorece la equidad entre las escuelas.

Estas son las dimensiones en las que se dividió la asesoría pedagógica, diagnóstico, reconocimiento de necesidades y búsqueda de alternativas y el seguimiento.

Del diagnóstico se identificaron distintas actividades que podrían llevar un diagnóstico eficiente de las docentes; sin embargo, haciendo esta conjunción de actividades, solamente en un 3 por ciento no hubo un diagnóstico, pero en un 36 por ciento hubo un diagnóstico limitado y en un 61 por ciento hubo un diagnóstico completo.

Quiere decir que hicieron varias acciones, la observación de la práctica junto con otras actividades para realizar este tipo de diagnóstico.

Esta parte es del seguimiento. El rojo no se alcanza a identificar perfectamente, pero el rojo más fuerte es de “no hubo seguimiento”, y la parte del 13 por ciento azul que está en la parte superior es donde hubo un seguimiento de manera colaborativa. Sólo un 13 por ciento hubo un seguimiento de manera colaborativa.

Aquí está el índice de asesoría pedagógica, también al igual que el trabajo colegiado, se hicieron varios niveles, el nivel cero es “sin asesoría”, el nivel uno es “con asesoría externa y diagnóstico limitado”; el nivel dos es “asesoría externa de tres veces o más, un diagnóstico amplio y un proceso reflexivo y colaborativo”; y el nivel tres es “asesoría externa y cuatro veces o más, un diagnóstico amplio y un proceso reflexivo y colaborativo”.

¿Qué es lo que vemos en las distintas modalidades?

Vemos que a nivel nacional un 30 por ciento de las escuelas están en el nivel cero en este proceso, esto debido a que no a todas las educadoras se les está dando esta asesoría.

Pero también vemos que en el nivel rural, en la modalidad rural, una cuarta parte está en el nivel más alto.

Nosotros identificamos una especie de tensión entre la parte de la cobertura, lo extendido que puede ser la asesoría y la frecuencia con la que se hace la asesoría.

Debido a que la reforma señala que tendría que ser un proceso sistemático y sostenido en el tiempo. Al tener una mayor cobertura ante recursos limitados, ante los mismos asesores, se tiene menos posibilidad de dar un seguimiento más continuo a las educadoras.

Entonces hacemos la pregunta de ¿qué debería hacer en este caso el sistema educativo?

Algunas conclusiones.

Buenas noticias es que se da una asesoría reflexiva y colaborativa para el 41 por ciento de las docentes, pero como desafíos está extender este tipo de asesoramiento para que constituya una oportunidad de desarrollo profesional.

Fortalecer el diagnóstico y el seguimiento y fortalecer la formación del equipo de asesores.

Otra de las buenas noticias es el efecto compensatorio en los jardines rurales, que ya les estuve comentando.

Vamos a las conclusiones generales.

La educación preescolar es fundamental, ya que permite sentar las bases para que los niños adquieran y desarrollen competencias a lo largo de la vida.

El desarrollo de las competencias que propone el programa, implica que los niños participen en actividades de alta complejidad conductiva; no obstante en el país predominan prácticas basadas en procesos memorísticos con pocas oportunidades de desarrollar procesos cognitivos más demandantes.

Para que el programa pueda aplicarse cabalmente en las escuelas y alcanzar su propósito formativo, sería necesario ampliar la duración de la jornada escolar y asegurar al mismo tiempo que ésta se concentre en el desarrollo de los aprendizajes propuestos.

Sobre la formación docente, ¿qué concluimos?

El trabajo colegiado y la asesoría pedagógica están generalizados, es decir, se realizan en casi todas las escuela del país.

Sin embargo, la metodología con la que se realizan no es tan adecuada en términos de la reflexión sobre la práctica y el seguimiento está muy limitado o casi no existe.

En CONFE, sin embargo, se observa que los instructores participan, tienen oportunidad de formación profesional muy adecuadas con la metodología de análisis y reflexión sobre la práctica; sin embargo, lo que vemos es que esto no se refleja en las prácticas que desarrollan en el aula.

También vemos conclusiones en torno a desigualdades.

Los niños con orígenes socioeconómicos más desfavorables reciben una enseñanza de menor calidad, como se ha visto en evaluaciones previas del INEE,

estos jardines de niños también está asociados con una carencia de recursos y de infraestructura, lo que no favorece en nada la equidad educativa.

Los docentes que enfrentan condiciones más retadoras de la enseñanza, también tienen acceso a actividades de formación más limitadas, por el ejemplo, el caso de las educadoras que trabajan en educación indígena, que tienen que enfrentar otros retos, el nivel socioeconómico de los niños y el currículo bilingüe.

No obstante, también se identificó una compensación y estas son de las buenas noticias de la reforma, que es una compensación por parte de los asesores externos a las docentes que trabajan en escuela rurales, especialmente en escuela unitarias.

La reforma en educación preescolar cuenta con características que pueden generar aprendizaje para el propio sistema educativo y para otras reformas; inició con un diagnóstico sobre el funcionamiento a nivel nacional, aprovechó prácticas institucionalizadas en el sistema como las sesiones del consejo técnico y la figura de supervisión y asesoría, pero la reconfiguró para favorecer el desarrollo profesional de las educadoras.

Sería deseable que las reformas se incluyeran desde su diseño orientaciones sobre el grado de avance de la implementación, dado que la falta de estos referentes dejan ambigüedad de los logros que se van alcanzando; nosotros no podemos decir si hubo un avance antes de la reforma o después de la reforma, no podemos mostrar evidencias en ese sentido.

Es necesario tener una línea base para valorar las contribuciones derivadas de estos trabajos de reforma.

Y por último, que los cambios ocurridos en este proceso de reforma hacen ver que se requieren tiempos más prolongados para su implementación y con mejores condiciones de operación y permanencia del mismo programa.

Muchas gracias.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Muchas Horacio.

El tiempo es un recurso no renovable, pero creo que es importantísimo por lo menos el propósito de Horacio, de despertar nuestro interés por leer el documento.

Vamos a escuchar las primeras reacciones, los primeros comentarios y reflexiones de la maestra María del Rosario Sánchez Martínez, ella es licenciada en Educación Preescolar con maestría en Innovación Pedagógica.

Ingresó a la Secretaría de Educación Pública en el estado de Coahuila en 1983, en donde se ha desempeñado como maestra frente a grupo, directora de plantel, Asesora de Educación Preescolar, Responsable de la Mesa Técnica de Preescolar, Asesora Técnica en el Instituto Estatal de Capacitación y Actualización del Magisterio y Coordinadora General de Centros de Maestros.

O sea que a usted no le podemos contar cuentos chinos de cómo funciona el sistema educativo.

Participó en el diseño de los cursos estatales, Números, Formas y Medidas en el Jardín de Niños, y en otro curso que se llamó “¿Y la Geografía cómo?, un enfoque constructivista para la educación secundaria”.

Colaboró también en el diseño del taller “Los Procesos Organizaciones y su Impacto en el Servicio Educativo”. A partir de 2006 es Directora de Educación Preescolar de la parte federalizada en el estado de Coahuila.

Bienvenida maestra y escucharemos sus comentarios con mucha atención.

**Mtra. María del Rosario Sánchez Martínez:** Muchas gracias, muchas gracias doctora Margarita.

Primera agradecer al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, especialmente a Raquel Ahuja y al equipo por esta invitación a participar en la mesa.

Mi comentario sobre la evaluación que realiza el INEE en relación a preescolar va en dos sentidos: Primero platicar un poco sobre lo que me impactó cuando revisé la información, lo que sentí, lo que me movió de esta información.

Esto lo quiero plantear porque finalmente cuando uno revisa esto, hace un alto en el camino, no deja de pensar en todo lo que hemos vivido desde 2002, y luego con la generalización en 2004 y todo a lo que nos hemos enfrentado.

Y también porque finalmente este documento puede ser otro más para ahora sí que -como ya lo dije antes- hacer un alto en el camino y revisar a detalle en dónde estamos y todo el camino que nos falta por recorrer.



Por otra parte, también comentarles como esta información es valiosa en dos sentidos: Primero para el análisis de lo que sucede en el colectivo docente, en las prácticas específicas de las educadora; y por otro lado también la toma de decisiones, desde el área central hasta el propio jardín de niños.

Y en esta parte sí me gustaría compartir con ustedes que este documento, esta información, ya la trabajábamos en el estado de Coahuila con la estructura, jefes de sector, supervisores y hasta directores de escuela y comentarles un poco cómo nos fue al trabajar con esta información.

Lo primero que quería decirles es que finalmente la renovación curricular y pedagógica en preescolar ha sido un reto para todos, no ha sido fácil, nada fácil empezar a tratar de cambiar concepciones, desde lo primero: Dominar el contenido pedagógico, el contenido del programa.

El trabajo por competencias demanda mucho de los educadores, demanda mucho de todos nosotros. Aparte del dominio de los contenidos curriculares, nos enfrentamos también a una metodología abierta donde la educadora, aparte de dominar el contenido, se enfrenta a la necesidad de elaborar, de diseñar situaciones didácticas.

Y luego no pueden ser situaciones sencillas, son situaciones didácticas en donde las actividades deben ser retadoras, ¡Ah, cómo utilizamos esa palabra!, ¿verdad? Pero todo lo que implica una actividad retadora, es muy complejo.

Esta tarea no es fácil, se requieren muchos años, han sido muchos años pero se requiere de más estudio, de profesionalización; además, una educadora, además de conocer enfoques, tener claridad sobre enfoques y teorías del conocimiento, tener dominio del conocimiento, además de eso, tiene que conocer, es un compromiso que está y no lo podemos evitar, conocer a nuestros niños, no el desarrollo del niño en general, que por supuesto, debemos dominarlo, a nuestros niños, qué pueden y saben hacer nuestros niños.

Con el conocimiento general, con el conocimiento de qué pueden y saben hacer los niños, tendríamos con esos elementos que planificar. Como pueden ver, o estarán de acuerdo conmigo quienes están frente a grupo de lo difícil y complejo que es trabajar por competencias, es un verdadero, verdadero reto.

Y en cuanto a evaluación en este marco de la reforma desde el 2002, se ha cuestionado lo que se hace en preescolar, opiniones, cuestionarios, estudios a profundidad de la práctica y todo documentado, todo esto está documentado.

Cuando se da la generalización en el PEP 2004, a partir de ahí se han generado una gran cantidad de textos que hablan de lo que se ha hecho; se puede decir que la reforma de preescolar está siendo evaluada de manera permanente desde que nació, pero evaluada por nosotros mismos, la situación es que ahora hay quienes de manera externa ponen los ojos en nosotros.

Y a favor nuestro quien está teniendo la posibilidad de hacer una valoración es una Institución formal de la Secretaría de la Educación Pública, el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, no es la primera evaluación que se realiza, primero evaluaron a nuestros chiquitos, con lo difícil que es evaluar a los niños a esa edad y además evaluarlos a partir del trabajo por competencias, implicó seguramente un trabajo arduo.

Posteriormente, ¿qué sucedió, qué sucede en nuestro entorno, en nuestro contexto escolar también? El INEE se dio a la tarea de hacer esta evaluación, el Instituto.

Pero ahora a petición expresa de la Dirección de Desarrollo Curricular, específicamente a petición nuestro porque no me dan a deja mentir, Desarrollo Curricular para Preescolar es nuestra casa, entonces nosotros solicitamos al Instituto que hiciera esta evaluación.

Aquí están los resultados y todo esto lo comento porque los invito realmente y las invito a no sólo analizarlo ustedes, sino a aprovecharlo más allá con los compañeros de la estructura.

Hay algo que me gustaría comentar, una frase que engloba muchas cosas para mí: Lo que escribimos, pienso yo, dice mucho de lo que sabemos y esta investigación es una revisión de bitácoras de una descripción que hacen más de dos mil 500 educadoras de tercer grado que describen una jornada de trabajo y que ahí dicen las actividades que implementan en un día, qué intensidad educativa tienen esas actividades, cuál es la intervención que ellas tienen como docentes, qué se moviliza o qué hacen los niños con estas actividades y qué tiempo se ocupa.

Ya se imaginarán, tener un instrumento de esos, bueno, es muy rico para analizar; pero tener dos mil 500 instrumentos o más de dos mil 500 instrumentos y procesar esa información, habría que revisar qué nosotros mismos estamos diciendo de lo que está pasando. Entonces, por ahí habría que checarlo.

Específicamente sobre el contenido, ¿qué me llama la atención en relación a la práctica pedagógica, cómo nos lleva esta investigación?, yo le denomino

investigación; es una evaluación pero sí tiene, por supuesto, todo para una investigación.

¿Cómo nos lleva de lo más general a aspectos muy, muy específicos?

Primero, lo primero con lo que nos topamos es la distribución del tiempo, cómo aprovechamos el tiempo y esto ahora es vigente, está dentro de los rasgos de la normalidad que se manejan ahora en el consejo; cómo estamos aprovechando el tiempo escolar.

Y de ahí, ya lo comentaba Horacio, esta carga de los programas colaterales y esta carga de la organización escolar nos están restando mucho tiempo para el trabajo por competencias y esto está aquí y esta información la podemos aprovechar para hacer un análisis muy específico en los colectivos docentes sobre cómo cada quien está aprovechado sus tiempos.

De por sí es poquísimo el tiempo que se trabaja con los niños, son tres horas y restándole las del rigor del receso, que bueno fuera que fueran de 20 minutos, por lo regular son más, 30; son dos horas y media. Y de esas dos horas y media dedicar tiempos o tener tiempos a otras cosas, deja mucho que desear.

De esto del tiempo dice: Ok, estás aprovechando, estás utilizando el tiempo en actividades colaterales o proyectos colaterales, estás utilizando el tiempo en organización escolar, pero el tiempo efectivo que ocupas en la práctica, a ver, cómo lo estás haciendo.

Entonces viene un análisis más específico que dice: Ok, el tiempo efectivo que estás utilizando, los estás aprovechando de esta manera en los campos formativos y ahí el desequilibrio tremendo de la atención a los campos formativos, más sobre el lenguaje y comunicación y sobre matemáticas. Por supuesto, son tercer grado, es la prioridad y políticamente en este momento es la prioridad.

Pero en preescolar, los otros campos formativos permiten ese desarrollo integral que tanto buscamos y no lo podemos buscar.

No se queda ahí el análisis, después de esto, más todavía se hace a profundidad, la revisión. Y dice: Ok, estás con lenguaje matemáticas improvisando; pero qué y cómo estás trabajando matemáticas y cómo estás trabajando lenguaje y comunicación.

Entonces ahí ya nos metemos en el conflicto a los enfoques y se dieron a la tarea y está muy padre esta revisión, fue algo que a mí me llamó mucho la atención, los rasgos del enfoque de cada campo formativo que se dan a la tarea los

compañeros de rescatar, nos dan mucha luz, nos obligan a revisar nuevamente las competencias de cada campo.

Dicen: Esto es lo que esperamos de cada campo, desde ahí el análisis; y luego los resultados. ¡Ah caray!

Ejemplo: El desarrollo personal y social. Más del 30 por ciento de las actividades ahí escritas, más del 30 por ciento, no tienen que ver con el enfoque del campo formativo; eso es muy duro.

Y luego, cuando hablamos de los rasgos, de estos rasgos del enfoque, se prioriza o las actividades van más tendientes a la interacción entre pares y muy poco a que el niño, que es otro rasgo muy importante, hable sobre sus vivencias, sobre sus sentimientos que eso le permite un proceso de autonomía fuerte.

En lenguaje y comunicación es muy padre también la revisión, disculpen lo coloquial, yo no hablo en términos muy científicos, yo les digo lo que he vivido.

En lenguaje y comunicación, la prioridad es el lenguaje escrito, la mayor parte de las actividades en este campo son de lenguaje escrito, pero mucho en relación a la lectura, y por supuesto, tenemos ya buen tiempo del fomento a la lectura del cuento y esto nos remite a la escucha.

Pero la producción de textos está muy, muy poco tratada todavía en preescolar; que el niño produzca textos. Y luego dato que me llamó mucho la atención, y desde abril se los comenté: Un rasgo esencial del enfoque del lenguaje y comunicación es el texto para un destinatario real y se ve mucho menos actividades de producción de textos para un destinatario real.

Eso te cimbra; vamos, es fuerte. Es fuerte, pero las educadoras, si lo conocen, pueden tener una reflexión considerable de lo que están haciendo.

Después de revisar los rasgos del enfoque de cada campo formativo, por ahí aparece un apartado muy interesante sobre esas actividades que detectaron en las bitácoras, que no son congruentes. Eso también, para revisar cuáles son esas actividades que están ahí y no son congruentes con los enfoques de los programas.

Y por ahí está también, seguido de esto, las actividades rutinarias, que todavía están ahí y no las podemos erradicar; no las erradicamos y tampoco les damos un sentido pedagógico sólido.

¡Ándale, ya se me acabó el tiempo! Bien rápido me voy.

Después de ahí el otro apartado sensacional, que es la demanda cognitiva, actividades de recordar de memoria hasta las más complejas de crear, reflexionar, aplicar, la mayor parte de memoria. Aguas con eso, la taxonomía de Anderson, por ahí también es otro elementos muy padre para revisar qué tipo de actividades son para la planificación, nos ayuda muchísimo para ver también las actividades que estoy planificando, ¿son actividades de memorización o son actividades que me implican otro nivel cognitivo más alto?

Esto es el primer apartado o el primer capítulo que es el más amplio y mucho muy rico.

El segundo apartado, ahora sí muy rapidito me voy porque tengo muy poquito tiempo. El segundo apartado específicamente lo de consejos técnicos, que es lo vigente políticamente y cómo a través de los consejos técnicos hemos realizado un trabajo colegiado.

Ya Horacio replanteaba la respuesta, yo creo que ahorita este apartado se puede aprovechar perfectamente para ver dónde estamos y qué nos falta.

¿Qué nos falta?

Hacer una secuencia, darle continuidad y que tenga impacto lo que estamos analizando en la reunión de consejo, en la práctica. Eso es lo que dice el estudio y lo que nosotros tenemos comprobado también.

Sobre la asesoría. Aquí lo de la asesoría es bien importante cómo este sentido de acompañamiento académico que tiene ya el directivo, desde el jefe de sector hasta el director de plantel y el ATP, ha contribuido a mejorar.

Sin embargo, son muchísimas cosas que no están todavía ahí marcadas para lograr o hechas para lograr una asesoría reflexiva, nos falta mucho por hacer en ese apartado.

Y en este sentido, yo de CONAFE, de la parte de la formación docente de los instructores comunitarios, yo sí retomaría esta bibliografía que tiene CONAFE para ver si nosotros podemos aprovecharlo en preescolar sobre este modelo de asesoría reflexiva, no lo que han aplicado, sino la parte metodológica.

La otra parte que les iba a decir de cómo aprovecharlo, ya les estuve diciendo, en la medida que estaba analizando, les iba diciendo cómo se puede aprovechar el material. Nada más compartirles muy rápido la experiencia que tuvimos.

Me di a la tarea de estas con estas figuras que les comentaba, el detonador de análisis fue esta material sobre la práctica pedagógica, de ahí se genera una revisión por parte de ellas, de lo que sucede en los colectivos docentes; se hizo una comparación también y me gustó muchísimos, con los materiales de la doctor Emilia Ferreiro sobre el lenguaje escrito y resultó un análisis que ahora a la fecha todavía que siguen solicitando este material.

Realmente es una invitación para que lo conozcamos y no sólo lo conozcamos, sino que sea motivo de análisis profundo de la práctica.

Muchas gracias.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Bien. Tener la visión desde la práctica también es una cosa muy valiosa. Muchas gracias maestra, al final yo creo que vamos a tener oportunidad de compartir más con los asistentes.

Ahora le va a tocar su turno a la maestra Georgina Quintanilla Cerda. Ella es profesora de Educación Preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana y tiene estudios de maestría en Enseñanza Superior en la Universidad La Salle.

Se ha desempeñado como Directora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana y Directora de Secundaria, de Primaria y Curricular del Colegio Williams, en Cuernavaca.

También ha sido Directora Técnico-pedagógica de la Unidad de Programas Compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE; y Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Actualmente, como decía al inicio, es la Directora General de Escuela Normales y Actualización del Magisterio de la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal.

Bienvenida maestra Georgina, estamos dispuestos a escucharla.

**Mtra. Georgina Quintanilla Cerda:** Gracias doctora, muchas gracias.

Yo agradezco muchísimo al Instituto esta posibilidad, además es sentirse como en casa con educadoras, y por supuesto, maestros que están en este nivel.

Yo quisiera, si me lo permiten, no había pensado en un Power Point, pero resultó que valía la pena y si me permiten, lo vamos a presentar.

Tiene que ver desde la imagen, mis compañeros en la Dirección General pesamos y qué mejor uno de nuestros niños mostrándonos sus manos, que eso significa trabajo, no están sucias, significa trabajo y exploración.

Por eso quisiéramos arrancar desde la propia imagen del estudio, el diseño, si ustedes lo ven, la portada, es muy fresco, muy limpio, sobrio, sin dejar de tener un aspecto dinámico y simpático.

Estos niños están maravillosos y creo que nos están animando para que saliendo de aquí leamos, devoremos el estudio, esa es la intención.

Seguimos. Empiezo diciendo lo que me provocó el estudio. En primer lugar, por el arte de su escritura me provoca pensar las cosas desde otro lugar, es verdaderamente un arte la manera en que fue escrito este estudio.

La ratificación de la presencia y creo que ya está más que claro de una cultura escolar en el preescolar que parece que llegó para quedarse, y por más que hay intentos de modificación, a que no, decimos las educadoras y seguimos en lo mismo.

La urgencia de pensar, hacer y probablemente rehacer cosas como línea continua, creo que ya justamente Rosario lo señalaba, ocupando conceptos actuales como trayectorias, como rutas con destinos específicos desde la alta de miras de un horizonte más amplio, eso es lo que nos merecemos en preescolar y creo que es lo que debemos hacer y lo que tenemos que hacer es dar continuidad.

Y luego este muy dirigido a quienes estamos en este nivel, con lentes especiales probablemente los que sólo tenemos las que somos educadores y si hay educadores aquí, perdónenme, aparezca nuevamente la mirada de la acción de gestión y del trabajo pedagógico entre mujeres, bien lo sabemos.

Si bien el varón ha entrado a preescolar, niveles de su fundación creado para ser ocupado sólo por mujeres, Federico Froebel así lo pidió; la naturaleza femenina está presente de manera peculiar y yo diría avasalladora, ya van a ver por qué.

Creencias desde mi punto de vista desde el diseño. Primera creencia que descubro, el tiempo de la jornada escolar sólo debe emplearse para el programa

educativo rector por nivel. Esa es una creencia, te entrego un programa y sólo el programa.

Otras ofertas educativas en las escuelas, si existen, deben supeditarse al programa oficial. Esa es una creencia, vamos a ver si nos dejamos hacer eso.

Hallazgos desde el desarrollo curricular y aquí no es que sea textual, pero trato de hacer lo más puro que el estudio encuentra. No todo el tiempo de la jornada se emplea en la aplicación del programa educativo, ya creo que incluso Horacio nos lo dijo.

Las educadoras deben responder a otros programas que dicta la Secretaría de Educación Pública, ¿no?, con una oferta amplia y diversa. Ahí les va el de Inglés, Aprendiendo a Través del Arte, Derechos Humanos, No a la Violencia, Educación Vial, entre otros; me faltó Educación Física, pero ese le voy a dedicar en el Distrito Federal un tiempo a petición del doctor Sánchez.

¿Qué me provocaron estos hallazgos maravillosos de este estudio?

Primero, la Secretaría de Educación Pública, probablemente después de su creación, no sé si lo dijo Vasconcelos, se ha colocado el rasgo de infalible; todo lo que hace en el presente es muy bueno y sólo cuando el tiempo lo coloca en el pasado reconoce sus errores.

Me estoy animando a decirlo también porque yo había pensado esto, doctora y luego dije: Dios, yo creo que mañana me van a pedir mi renuncia; pero no, ya la vio el doctor Sánchez, ya respiré. Y después de escuchar al Secretario diciendo que es un lindo archipiélago la Secretaría, entonces hablemos claro.

Otra provocación es que muchas instancias quieren atravesar con sus ofertas a la escuela y la Secretaría lo permite, tampoco es que les diga que no.

Desafíos, eso sí le tocaría a la Secretaría, a los que trabajamos para ella. Tendrá que armonizar todo lo que autoriza y si no lo hace, por qué pensar que el programa oficial es desde sus planteamientos, la única opción que educa.

Muchas gracias.

Segunda creencia desde el diseño curricular. Un programa por competencias posibilita dejar de pensar en actividades por sí mismas, especialmente a las que la historia sobre la didáctica del nivel les consideró como rutinarias, les suena saludo, despedida.



¿Cómo no los voy a saludar, cómo no me voy a despedir, cómo no va haber recreo, cómo no va a ver que se laven las manos?

Los diferentes campos formativos deberán equilibrarse en su desarrollo con las niñas y los niños. Pues sí, nunca el programa está diciendo equilibrio, pero creo que esa era la lógica.

Los campos formativos ofrecen un despliegue de contenidos disciplinares que la educadora debe comprender para el diseño de situaciones didácticas que le planteen retos a la niñez. Eso es lo que el programa nos pide.

Provocaciones. ¿Qué pensé?

El programa plantea desde su origen a las competencias en una especie de duelo con las acciones, el duelo no puede ser, no debe ser. Competencia, situación didáctica versus actividades, llámenle acciones.

Ningún programa dedicado para la educación básica podrá lograr que se implanten sus apuestas conceptuales, si no se reconoce lo que se hace, por qué se hace y desde dónde transformarlo. Una de las cosas que aquí creo que nos faltó, no le toca a las Subsecretaría de Básica y eso hay que decirlo, que las normales estamos ahí y mientras sigan saliendo educadoras que no entienden el programa o que no las hemos formado lo suficiente en los campos disciplinares, este programa no va avanzar.

Aprendí, usted me enseñó, no me diga. Quien conoce a la doctor Zorrilla sabe que estoy tratando como de emularla.

Muchas educadoras han pensado que este programa intentó destruir la cultura escolar histórica de este nivel, tan feo el PEP. Ejemplo de ello, es esta frase: “Se han llevado a cabo desde la creación de la educación preescolar, cuando la función de este nivel educativo era sólo la de brindar cuidados maternos como en el hogar, y la enseñanza estaba basada en la repetición de acciones descontextualizadas”.

Yo soy generación 70-74 de la Normal de Educadoras, me enseñaron de una manera y esa la creí, ya después entendí lo que me formaron; pero cuando yo tomé un jardín de niños, sabía lo que tenía que hacer.

Entonces si eso ahora a la vuelta de los años es acción descontextualizada y yo traté de ser la segunda madre de mis niños, no lo sé; pero sí creo que salí con convicción y con la enorme virtud de saber lo que tenía que hacer y con cariño.

Desafío. La Secretaría al implantar programas, debe reconocer la cultura escolar imperante y sobre sus aciertos construir la transformación, los errores, por supuesto, vámonos; pero sobre los aciertos hay que sentar las bases.

La autoridad educativa no puede acreditar y desacreditar, según el proceso en la línea del tiempo las cosas. Ya se va la boleta, ya regresó la boleta. Ya no vamos a hacer esto, ahora sí lo vamos a hacer.

Creencias sobre el desarrollo profesional. Desde las apuestas conceptual metodológicas con las que se diseñan los planes y programas, se pueden hacer recomendaciones sobre el desarrollo profesional de los docentes, este programa lo hizo en una base muy importante, en una envoltura, si me lo permiten los diseñadores, estaba la posibilidad del desarrollo profesional de las educadoras, está ahí, qué maravilla, ojalá el resto lo haga.

El trabajo colegiado a través de los consejos técnicos y la asesoría pedagógica con dos fórmulas que permitirán la implantación de este programa y un consecuente y predecible éxito en el desarrollo curricular.

Claro que sí, quien tiene estas apuestas, cómo no pensar que ese programa iba a llegar.

Hallazgos. Una gran cantidad de servicios educativos del nivel preescolar en México -ese es el que me pega, trabajé en CONAFE- se inscriben en la modalidad multigrado, es decir en México una gran cantidad de servicios tienen una o dos educadoras tendiendo a todas las niñas y los niños.

Los expertos señalan que esta condición es de gradualidad en condiciones de simultaneidad, el trabajo colegiado se diluye o francamente no puede darse, están solas.

Pero además de eso, todavía en el mundo, los expertos no pueden descifrar y ayudar didácticamente a lo que un maestro tiene que hacer cuando tiene niños de todos los grados y tiene que trabajar con todos, y eso lo supe en CONAFE hace muchos años, que parece que una buena cantidad de instituciones preescolares en este país están así, con estas educadoras.

En las reuniones de consejo, la clave es la calidad de lo que se comparte, el estudio lo dice. Se descubre que lo que se comparte maravilla, vean el descubrimiento: Evidencias de situaciones didácticas, aprendizajes de las niñas y los niños, fragmentos de diarios, entre otras cosas.

La manera en que se clasificaron las escuelas por su organización. Chequen el hallazgo. Se cruza el criterio de tener o no directora y si esta está frente a grupo o no, se los dejo para que lo piensen.

El consejo técnico puede desarrollarse de mejor manera, eso lo dice el estudio, por eso ahora me entienden el asunto de mujeres. Puede desarrollarse de mejor manera si las relaciones entre el personal docente pueden catalogarse como buenas.

¡Si todas nos queremos tanto!

Los asuntos que deben debatirse en los consejos se ven trastocados porque el personal -ese es el otro hallazgo- tiene que discutir sobre la puesta en marcha de otros programas.

Pues sí, ahí les va el de educación física, al rato les voy a decir, porque los descubre espléndidamente el estudio.

Provocaciones. ¿Qué me hace pensar?

Veán nada más mi pensamiento, era como cumbre borrasca, veán nada más la imagen.

Se promueve la presentación de evidencias por parte del personal. Magnífico dispositivo para el desarrollo profesional; pero si el estudio demuestra que existe falta de comprensión hacia el entramado conceptual que da sentido a los campos formativos y eso desencadena incongruencia en las situaciones didácticas, éste sólo hecho puede hacer que se discuta sobre evidencias que ejemplifican los hallazgos de este estudio, es decir, acciones de poca demanda cognitiva o acciones rutinarias que por sí mismas no contribuyen al logro de competencias.

¡Ah, pero qué padre está nuestro consejo discutiendo eso!

El trabajo colegiado que puede promoverse en las reuniones de consejo es un medio, no es un fin.

Entonces es indiscutible la necesidad de saber quiénes son los participantes, quiénes somos las educadoras de esa institución concreta, qué contenidos con las correspondientes formas metodológicas deberemos acercar para solicitar la reflexión sobre la práctica, no todos iguales, ya no.

Y otra vez la cumbre borrascosa en mi diapositiva. En la actualidad existe un abuso en el manejo del concepto reflexión sobre la práctica, así como del trabajo colegiado. Sobre el primero, hablemos sobre la reflexión sobre la práctica.

Es imprescindible que las evidencias que se presenten en el Consejo, hayan sido trabajadas por los docentes con dos de las fórmulas más claras en cualquier modelo en este sentido: La utilización de la narrativa, como fórmula que logre expresar lo que sucede en una experiencia áulica y la visión que sobre lo narrado se hace encontrando las constantes que permitan las explicaciones sobre lo que se está haciendo.

Si eso no pasa, van a ver; si la narrativa está hecha de descripciones e interiorización, es una manera muy elegante y costosa de continuar en el anecdotario del magisterio que nos aporta para su avance.

Sobre los consejos es necesario dejar claro que sólo la reunión de maestros no es un consejo. Ya se están riendo. Por ello, si en ello, además de las evidencias no se ofrecen desde las distintas áreas normativas de la Secretaría documentos que discutir, continuaremos desde el mismo lugar haciendo más simulación.

Desafíos. Este ciclo escolar el país y sus maestros tienen la posibilidad ofertada por el Gobierno Federal de tener el nivel cuatro, es decir, deben de realizarse más de cuatro consejos al año.

Si eso es así, con los cinco que ahorita ya están desarrollándose más los otros ocho, es una enorme oportunidad; espero que no sean más reuniones de maestros. Peor el desafío.

El desarrollo profesional es una apuesta que debe plantearse desde el diseño de una nueva oferta programática, el principal reto para la Secretaría es pensar en trayectorias que incluyan a la educación normal precisamente en la fase del trayecto que le corresponde, la formación inicial y las líneas posteriores.

Los expertos hablan de que el desarrollo debe ser un traje a la medida, desde dos consideraciones que este estudio devela: Sus resultados concretos en lo individual y en el colectivo docente, así como los años de servicio. No es lo mismo quien acaba de salir de la Normal, a quien ya lleva 10 años o a quien dice: Yo ya me jubilo.

Este programa es como aquel PEP 81. Si ya dijo eso la educadora, ya la perdimos, ya la perdimos.

La inserción laboral, los primeros años de docencia noble son altamente descuidados en este país y ahí lo devela el estudio, son quienes creen las que llegan justamente a los preescolares indígenas, a los rurales, porque claro, ninguno de nosotros y ya tiene más de cinco años que quiere ir para allá, que se vayan las nuevas o los nuevos.

El trabajo en consejo técnico debe tener apuestas diferenciales para las escuelas preescolares multigrado. Por favor.

La educación preescolar altamente femenina debe tratar en sus consejos algunos temas en este sentido, las relaciones de poder y la violencia simbólica, entre otras.

La SEP debe transformar la concepción de cada quien haga lo que tiene que hacer por dos asuntos, porque a veces es que cada quien haga lo que tiene que hacer, ahí les va: Yo pido que no.

Definir la trayectoria profesional de los docentes en México aunque en este momento corresponda por lo menos a dos subsecretarías: La de Básica y Superior, por el caso de las escuelas Normales, juntas lo tenemos que hacer, no puede cada una.

No podemos olvidar que este país, no sólo está organizado por escuelas de naturaleza urbana.

Tercera creencia: La asesoría pedagógica, la compañía.

La asesoría pedagógica sugirió el programa debería ser -¡Qué cosa!- sostenida, sistemática, situada, con énfasis en la resolución de problemas, colocando al centro la práctica de índole reflexiva. ¡Wow!

Hallazgos. Se brinda asesoría -ya lo dijo Horacio- a todas las educadoras del país, tanto en su papel como docentes, como las que ostentan el cargo directivo.

La asesoría que se brinda tiene fuertes componentes de, perdón, consejos/indicaciones y por consiguiente escucha/obediencia. ¿Les suena?

En el caso de las directoras -eso lo digo yo, por supuesto- prevalece la asesoría, -eso sí lo dice el INEE- sobre el componente administrativo de su función. Pues sí, ahí te va este formato, ahí te va este nuevo, conocías aquel, ahora va este nuevo.

Provocaciones. Si la asesoría se brinda, ¿por qué entonces los resultados que arroja el capítulo número uno de este estudio?

Ahorita me van a decir: ¿Cuáles son los resultados?

Ya les dijeron varios, pero estamos animando a que lo devoren.

En el capítulo uno se demuestra que la escucha era una de las características del trabajo que las educadoras promueven con los niños. La escucha como característica de la asesoría pedagógica que se brinda a las docentes en servicio, tampoco contribuye a la modificación de la práctica.

Pero yo digo una cosa: Señalamos que sí existe modificación, si escuchas y callas, sobrevives en la educación preescolar.

Desafío. La Secretaría de Educación Pública debe formar más y mejor a sus equipos de asesores, es urgente. En este sentido, además de la formación en los diferentes asuntos de orden pedagógico y didáctico, es imprescindible cruzar el desarrollo profesional desde algunas líneas que permitan develar en la historia personal episodios que contribuyan al trabajo conjunto, a la concertación, a la formulación de preguntas detonadoras, la seguimiento respetuoso de las profesionales de la educación que requieren autonomía y no violencia ni invasión en sus aulas.

El D.F., no puedo quitarme el comercial, aquí trabajo.

Existen 885 jardines de niños, de los cuales 803 son de jornada ampliada, esto representa el 90.7. El documento señala que es necesario ampliar la jornada en la educación preescolar en este país; el D.F. ya tiene este resultado.

A modo de cierre provisional: Las conclusiones del estudio son altamente debeladoras y altamente profesionales en su expresión, es impresionante, no se lo pierdan, hoy en la noche no duerman. No se tuvo una línea basal de análisis de lo que se deseaba cambiar, por lo mismo lo que se ha cambiado, no tiene línea de medida, eso lo dicen así, como debe ser una evaluación.

Es indispensable pensar en acciones coordinadas desde todos los órdenes, por favor sí; y la promulgación de un plan y programa no asegura su implantación.

Ahora, perdón, pero esta la incluimos, el doctor Sánchez me autorizó, tiene varios errores de dedo, ya lo vi, es un poco para recodar los libros de texto que ya están las aulas.

La administración se ha propuesto que dentro de su esfera de competencia existan las condiciones organizativas que permitan fortalecer a los planteles

escolares, a fin de que estos se encuentren en posibilidades reales de atender el desarrollo curricular que concierne a la educación física.

¿Qué debela el estudio?

Una educadora, los jardines de niños, tienen que armonizar el programa 2004, el Programa 2006 de Educación Física, el de Vida Saludable además el Activación.

La propuesta del Distrito Federal ahora con este regreso de los profesores a donde deben estar precisamente va a ser que los directores de las escuelas en esta ciudad puedan trabajar y luchar con sus maestros esta armonización.

Conforme esta premisa se hace indispensable que los responsables de las escuelas tengan a su alcance la posibilidad de planear y ordenar -¿ya ven por qué tiene varios errores?, es para que estén listos- el trabajo que llevan a cabo los profesores de educación física, al igual que el conjunto de los docentes. Ahora sí todos juntos a favor de las niñas, niños y jóvenes.

Y cierto porque este estudio me provocó muchas cosas y al mismo tiempo estoy leyendo un texto de Ángeles Mastreta.

¿Qué es aquello que se compra caro y se ofrece por nada y con frecuencia se rechaza?

La experiencia. Ahí está esa autora.

Seguimos. Ángeles Mastreta en ese libro, "La Emoción de las Cosas 2012" -no lo comprenden hasta que no hayan leído el estudio- no dice sobre la experiencia; claro, no lo dice así, yo saqué las frases que más me cautivan: Ceguera iluminada... delgada nitidez... montaña pálida... paz de agua en agonía... luz de media noche... silencio tibio... la experiencia tiene aroma, tiene piel. ¡Jesús! Cerramos.

Gracias a la experiencia que se sigue manifestando en el INEE, muchas gracias y gracias en nombre de todas las educadoras del país.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Muchísimas, muchísimas gracias, Georgina.

Pues vamos armando también nosotros nuestros propios rompecabezas de reflexiones y de seguramente de lo que cada uno de nosotros hemos estado escuchando, tanto de Rosario como de Georgina nos están remitiendo a nuestra propia vida en el mundo de la educación.

Finalmente quiero presentar a nuestra última comentarista, agradecemos tanto a ti como a Rosario que vengan de tan lejos, María del Pilar Farrés González Saravia, ella es licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cursó, entre otros, la especialidad en Psicología de la Infancia y Aprendizajes Escolares en la Universidad Autónoma de Querétaro y el curso de capacitador, de capacitadores del Instituto High Scope de México, A.C.; además tiene estudios de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana.

En su trayectoria profesional destacan un proyecto de investigación sobre Práctica Docente en el Nivel de Educación Preescolar, la elaboración de una carpeta de materiales y juegos educativos para la fundación PROED, que fue utilizada en el Consejo Técnico de Escuelas Públicas y la realización de guías de estudio para educadoras que trabajan en campos agrícolas.

Fundó el Colegio Infantes y Crayolas, en Querétaro, que posteriormente se hizo franquicia y en Culiacán, Sinaloa, el Colegio Comunidad de Aprendizaje Emmanuel Mounier, que opera con el enfoque High Scope en donde actualmente se desempeña como Directora y capacitadora.

Bienvenida, Pilar y nos da mucho gusto tenerte aquí.

**Mtra. Pilar Farrés González Saravia:** Muy buenas tardes.

Es un honor estar con ustedes este día, agradezco realmente mucho al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (sic) la invitación a participar.

La investigación de la práctica educativa es un camino necesario en tiempos de reforma. Considero que solamente si somos capaces de mirar críticamente y con fundamentos lo que estamos realizando, tendremos la capacidad para tomar las decisiones más adecuadas.

El INEE con este estudio nos ofrece un análisis muy completo y rico, tiene aciertos en su diseño metodológico, que dan confianza sobre los resultados que presentan. Es grato encontrar investigaciones sólidas, realizadas por organismos que trabajan con presupuesto del Estado, reflejan compromiso y voluntad para contribuir al mejoramiento de la sociedad.

El comentario que presento a la consideración de ustedes esta tarde, lo divido en cuatro partes: La primera sobre la especificidad del preescolar; la segunda sobre



los aciertos metodológicos que encuentro en el estudio; la tercera lo que nos enseña el estudio; y la cuarta, los retos que se visualizan a partir de sus resultados.

Sobre la especificidad del preescolar.

La educación preescolar en los últimos años se ha ganado un lugar y reconocimiento social que nunca antes había tenido; identifico varias razones: El decreto de ser obligatorio, ser el primer nivel que logró llevar el plan de estudios “El Enfoque por Competencias”, convencer a la sociedad que los primeros años son importantes y presentarse como una opción educativa; es decir, no sólo para el cuidado del niño, sino como una oportunidad de formar y prender la articulación de la educación básica.

Sin embargo, estas razones también explican que el preescolar requiere mostrar con más claridad la especificidad de su nivel, la importancia de sus años en sí mismo y no sólo como preparación a la primaria.

En enfoque por competencias obliga a colocar la tarea educativa desde una perspectiva que hace trascendente el papel de la escuela, los años de permanencia en ésta han de tener un impacto en la vida de los niños cuando sean adultos. De esto se trata el Enfoque por Competencias, de hacer una educación para la vida.

El INEE, al proponerse indagar qué sucede con la implementación de la reforma, toma en primer lugar la decisión de que lo que va evaluar es si el enfoque por competencias se comprende y por tanto, si se aplica. El estudio nos permite asomarnos a las ventanas de las aulas de las educadoras y ver con sus lentes su quehacer educativo cuál es el sentido que le dan a su tarea.

Este es el primer gran acierto que encuentro en el estudio, logra darle su lugar al preescolar por lo que el preescolar es, respeta el enfoque por competencias y busca en su metodología la manera de recuperar lo que está sucediendo al respecto en la práctica.

Continuando con los aciertos, considero muy atinado el diseño metodológico de la aplicación de la bitácora, para que sean las propias educadoras quienes revelen el uso del tiempo que ellas deciden hacer en su jornada diaria.

Esto permite nacer auténticos los datos y que las educadoras nos muestren qué interpretación le otorgan a las competencias por la manera en que las usan.

Me parece que desde que muestra el INEE cómo diseñó el estudio, nos está diciendo que es posible creer en el papel de la educadora, creer que en sus manos está el cambio y que de la manera en cómo ellas conciben su trabajo será en gran medida el impacto positivo en la formación de los niños.

Me resulta esperanzador que se tome tan en serio el papel de las educadoras, es como un encontrar los estudios, referencias, investigaciones, evaluaciones que analizan los resultados académicos de los alumnos para que a partir de esto se infiera qué sucede con los maestros.

Sin embargo, si no vamos coleccionando datos o resultados sobre cómo piensan los maestros, el tipo de decisiones que toman, cuáles son sus necesidades de formación, por mencionar algunos aspectos, no vamos a poder tomar las políticas educativas pertinentes para continuar con la reforma.

Otro acierto que encuentro en el estudio, es lo que nos muestra acerca de cómo puede interpretarse el Enfoque por Competencias. Desde mis años de formación universitaria, recuerdo haber leído que Piaget dijo que a pesar de la escuela, el niño de desarrolla.

Es cierto, si va o no al preescolar una persona, es probable que aprenda a leer y escribir, gran preocupación de padres y maestros en preescolar y lo va a lograr aunque lo haga más grande.

Pero los mismos estudios de Piaget y otros grandes autores, nos demuestran que en los primeros años están las posibilidades de consolidar procesos que tendrán un impacto permanente en la formación de la identidad de esta persona. Es el maestro quien al ser consciente de esto, puede o no generar las condiciones para lograr un efecto o impacto a largo plazo.

En lo personal me impactó mucho en mi formación profesional el estudio Perry que hace la Fundación de Investigaciones Educativas de High Scope, donde demuestra que un preescolar de calidad puede impactar en la vida de alguien, a tal grado que puede cambiar sus condiciones de vida.

Los invito a consultar este estudio, que sé que fue uno de los referentes que se tomaron para decidir la obligatoriedad del preescolar.

Lo que no se dice mucho es que no era un preescolar cualquiera, era un preescolar orientado al desarrollo, un preescolar con una sólida preparación de sus educadoras y creo que en muchos sentidos muy similar al Enfoque por Competencias que plantea el PEP 2004.

Es paradójico porque el preescolar es un nivel educativo en el que el maestro puede ser simplemente un guardián del desarrollo, estar ahí y de todos modos se verán avances notables en el niño.

O bien, este educador, si está seriamente capacitado, puede ser un mediador entre el niño y su desarrollo y permitir que esos años de despliegue, doten al niño de confianza y seguridad en sí mismo, lo cual le va a servir no sólo para aprender a leer y escribir, sino para ser alguien, para ser una persona.

Esta confianza básica le permitirá sentirse único, valioso y relacionarse con los otros y su entorno.

El Enfoque por Competencias, entonces, es un enfoque orientado al desarrollo. Desde sus inicios, el nivel preescolar en México se ha caracterizado por ser innovador y creo que en gran parte se debe a que sus programas han optado por una visión orientada al desarrollo, primero con Piaget y luego también con Vigotsky.

Se ha insistido en la importancia del desarrollo integral, y llama la atención que entre más se generaliza y extiende el nivel, es más fácil observar que se pierde el enfoque orientado al desarrollo.

Por los datos que presenta el estudio en cuanto al porcentaje de actividades con propósitos congruentes con el PEP, es inquietante que solamente el 7 por ciento abarcara el campo formativo de desarrollo personal y social.

Estos datos revelan que las educadoras aun no asimilan el concepto de competencias en cuando a una forma de concebir el proceso de aprendizaje, en cuando a una forma de concebir el proceso del desarrollo del niño, del desarrollo en acción.

Como tampoco parece quedar claro cuáles son las implicaciones que tiene la práctica educativa por un trabajo orientado al desarrollo de competencias. Por implicaciones en la práctica, entendería justamente como lo hace el estudio, ver cómo se usa el tiempo, ver cómo se usa el espacio, ver cómo se relaciona la educadora con los niños, ver si hay o no trabajo en equipo.

El estudio se centra en analizar el enfoque por competencias atendiendo a la congruencia, y lo analizan a partir de qué intención le dan las educadoras a las actividades.

Las educadoras, por lo que nos deja ver en el estudio, se limitan a relacionar una competencia con un contenido temático; por ejemplo, la educadora que presenta

caritas felices o tristes a los niños para trabajar, según ella, la competencia en la que el niño comunica estados de ánimo, emociones y vivencias para a través de esto desarrollar el lenguaje oral.

Sin embargo, la educadora enseña literalmente la competencia con imágenes a los niños.

¿Y qué pasó con la acción del niño, dónde quedó su experiencia, dónde quedó el momento para escucharlo?, para ver que comunique y desarrolle su capacidad de lenguaje oral, para ver cómo se expresa en sus emociones.

La educadora al diseñar esta actividad, nos está mostrando lo que a ella le han enseñado, le han enseñado que puede interpretar los conocimientos como temas, volverlo imágenes y enseñárselos a los demás; ella entiendo que eso es enseñar.

El problema de incongruencia, considero que está originado en la forma o estilo de capacitación que impartimos, esto lo retomo más adelante en los retos que nos permite visualizar este estudio.

Lo que nos enseña el estudio.

Me llamó profundamente la atención que el problema de la incongruencia se da tanto en el contexto rural o indígena como en el privado, donde actualmente me desempeño. Y si tomáramos como variable la formación inicial de las educadoras, me resulta más preocupan que en el medio urbano privado no se logre trabajar con el enfoque por competencias.

Considero que ahí tenemos un problema fuera, puesto que quienes tienen los recursos no están sabiendo cómo aprovecharlos en beneficio de la niñez; estamos invirtiendo aún en cuidar niños, cuando hay condiciones y maestros que si estuvieran capacitados, podrían dar mucho más.

Esto revela una profunda ignorancia, no es problema de escasez de recursos o de falta de tiempo, es de falta de conocimientos.

Las escuelas privadas se quejan de la reforma porque no tienen credibilidad para ellos los programas de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, están acostumbrados a la ciudad y a cambios sexenales; son muy pocas las directoras que se toman el tiempo para analizar los planes y programas, están más preocupadas por cómo mantener su matrícula y estar en la competencia del mercado.

Algunas directoras argumentan que deben dedicar su tiempo y esfuerzo a que los niños aprendan a leer y a escribir porque si no los padres de familia se van a otra escuela.

Me pregunto: ¿Qué cliente que compre un producto le pone la garantía al mismo?

Sin embargo, los directores de colegio estamos dando la capacidad de elegir la oferta educativa a los padres de familia como si ellos fueran quienes saben que es lo mejor para sus hijos; estamos vendiendo la educación como si se tratara de un producto y no de un servicio en el que además la participación del padre y madre de familia es crucial, en donde no son clientes, sino socios de este proceso educativo.

En esto estamos perdiendo liderazgo como autoridades y se están imponiendo las leyes de libre mercado. Urge sensibilizar y tomar consciencia del sentido del preescolar, del para qué son importantes estos años.

Me dejó muy impactada que en algunos rubros es igual de incongruente el sector privado que el indígena y de ninguna manera son equiparables las condiciones.

Estos datos nos muestran una vez más la importancia del papel de la educadora, de las decisiones que ella toma, de sus preferencias y de cómo repercuten en sus prácticas, por eso la importancia y la necesidad de que se forme, de que continúe aprendiendo junto con los niños.

Los retos que visualizo a partir del estudio.

Un reto que visualizo muy muy necesario es el Enfoque por Competencias, me preocupa que no sé si va a ser sustituido por la noción de aprendizajes esperados, no sé qué está pasando con las competencias, pero yo creo que esta era una conquista que ya teníamos y que si bien este estudio sí efectivamente nos muestra que no estamos sabiendo qué son las competencias en la práctica, creo que este estudio ya nos ofrece una herramienta de capacitación, yo lo vería así.

Toda la traducción que se hace de las competencias en rasgos, le dan mucha claridad a una educadora para saber en la práctica, qué implicaría trabajar por competencias.

Me preocupa que el reto que veo no tiene que ver nada más con hacer que las actividades tengan un mayor nivel de complejidad en términos cognitivos, yo creo que las actividades tienen que ser integrales y que el tiempo, todo el tiempo puede ser formativo y educativo, incluso el recreo.

Me preocupa que nada más se cuestione el uso del tiempo en términos del momento en que la educadora está al frente del grupo; yo creo que todo el tiempo en el jardín de niños debería de ser un espacio formativo y más si se trata de un enfoque orientado al desarrollo de un enfoque por competencias.

El mayor reto, entonces, está en la formación en servicio; el PEP efectivamente quiso anticiparse a esta necesidad y tomó la asesoría pedagógica y el consejo técnico como partes complementarias de la implementación en la práctica de este programa; sin embargo, ahí nos demuestran los resultados que no se lograron y no se lograron porque considero que la manera en que se da la capacitación por cascada y desvinculada de los problemas cotidianos, no les llega a las educadoras, no sirve para orientar su ejercicio docente.

Este es el reto que nos presenta el problema de incongruencia, si queremos que las educadoras formen en el desarrollo de competencias a los niños, de la misma manera debemos formarlas a ellas.

Las competencias son conocimiento en acción, requieren para su formación de un conjunto de acciones articuladas entre sí y a largo plazo.

Veo en el acompañamiento sistemático y en todos los campos formativos, las posibilidades de reforma, una capacitación en servicio para colectivos de educadoras en donde se hagan intercambios de experiencias y se aprenda a partir de la revisión de su práctica.

Capacitaciones tipo taller, más dinámicas de trabajo colaborativo en donde se dé espacio y tiempo de calidad, donde se aprenda y se note que valió la pena asistir porque le ven aplicación inmediata a su trabajo.

Hace falta tomar como eje metodológico en la capacitación precisamente la congruencia, que el para qué, el cómo y el qué sean una unidad en beneficio de la esencia del preescolar, la formación de los primeros años.

Muchas gracias.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Muchísimas gracias Pilar.

Y bueno colegas, tenemos tres perspectivas desde una reflexión sobre la práctica, sobre sus propias prácticas, de Rosario, de Pilar y de Georgina.

Ya nos han pasado algunas preguntas, entonces hemos distribuido algunas; le voy a pedir a la maestra Rosario si usted nos hace favor de iniciar. A Horacio también le pasaron una, pero lo vamos a dejar más bien al último.

Entonces si ya llegaron más preguntas, por favor, las van trayendo a la mesa, si son tan amables.

Adelante maestra.

**Mtra. María del Rosario Sánchez Martínez:** Bueno, aquí sí me dieron directamente, me pegaron duro. Les voy a leer la pregunta porque está fuerte, dos.

Dice: “¿Realmente se sorprende con los resultados de este estudio?”.

Y luego, seguido a esto dice: “¿Ha observado algunas prácticas profesionales en su estado?”.

¡Ay caray!, pues no sé cómo lo dije.

¿Me sorprende?

Sí me sorprende, no porque desconozca lo que sucede en la práctica, claro que conozco lo que sucede en la práctica, ahí estamos, ya tenemos buen rato de estar ahí y sabemos qué pasa con una, con dos, con tres, con un estado, con no sé, muestras por aquí, muestras por allá de lo que está sucediendo.

Pero cuando un estudio es a nivel nacional y hay coincidencia de más de dos mil 500 bitácoras, entonces sí me sorprende, me sorprenden esos resultados, que finalmente quizá están diciendo lo que todas estamos pensando que está sucediendo.

Están ahí, la idea es aprovecharlos, aprovechar estos resultados para que todos hagamos consciencia cada quien en lo particular en donde estamos, si estamos observando en la práctica y si vemos actividades.

La otra, ella misma me dice: “¿Considera que la solución es reducir el tiempo de recreo?”.

Por supuesto que no, igual que tú. Dice ella: “¿Considera que la solución es reducir el tiempo de recreo para aumentar el porcentaje de tiempo dedicado a la enseñanza?”

“¿No sería más lógico optimizar, planificar este recurso para observar y orientar el trabajo de los niños?”.

Yo estoy completamente de acuerdo, no se trata de reducir el tiempo de recreo, por supuesto que no; que ojalá y todos estuviéramos como en el D.F. que tuviéramos escuelas de tiempo completo en mayor porcentaje, porque realmente las actividades retadoras con un grado de complejidad alto requieren de más tiempos.

Pero sí se trata de optimizar lo que realizamos con los niños, pero para optimizarlo tenemos que tener mucha claridad sobre lo que estamos trabajando, estoy completamente de acuerdo, no se trata de reducir los tiempos, sino de optimizar los que ya tenemos.

Hasta ahí yo creo que las preguntas de la chica.

La doctora me pasa un comentario de Raúl, perdón, de un compañero, en relación a la capacitación sobre competencias.

Dice: “Es que estamos sin tener una capacitación sobre el trabajo por competencias”.

No podemos con un curso, un taller o en un espacio o en tiempo corto, entender el trabajo por competencias, es muy complejo y esto ya tenemos desde el 2004 intentándolo. El programa de 2004 y el del 2011 es una continuidad, los aprendizajes esperados es lo que están presentando ya, en la columna se manifiestan y se favorecen.

Yo creo que aquí la capacitación habría que, sí es cierto, necesitamos más capacitación; pero más bien es qué nos está faltando por hacer, hemos hecho tantas cosas, hemos hecho muchas cosas todos y no ha sido suficiente, ¿qué pasa?

Georgina comentaba que viene de generaciones antes y no sólo cuidamos a los niños, estoy completamente de acuerdo, también ya tengo buenos años de servicio y no se trata de cuidar a los niños; pero cuando se hace el cambio a una concepción constructivista y nos sueltan a nosotros el diseño, ahí empezamos a tener grandes dificultades y no es nuevo esto, tenemos mucho tiempo teniendo grandes dificultades.



Pero ha habido avances, pero no los suficientes; yo creo que la capacitación tiene que continuar si una cosa ha tenido la reforma de preescolar es esa continuidad en estar insistiendo. No sólo se entregaron materiales, el programa y se dio un curso inicial, ha sido un trabajo sostenido.

Gracias.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Muchas gracias Rosario.

Hay varias preguntas que le hacen a Horacio sobre el estudio, les vamos a pedir que las contesten y luego a nuestras invitadas que retomaran alguna reflexión que quisieran ustedes añadir y luego si me permiten, yo también quisiera comentar algo.

**Mtro. Luis Horacio Pedroza Zúñiga:** Bueno, hacen alguna pregunta sobre los resultados de CONFE.

Sí, no los presenté al final me llevó más tiempos del previsto verlos, pero de manera general en cuanto a la formación inicial es menos, las semanas que se dedican a la capacitación inicial en CONAFE son menos que las que están en la normativa y tanto en trabajo colegiado como en asesoría pedagógica se trabaja considerablemente bien en aspectos de reflexión sobre la práctica.

Ya decían algunas de nuestras compañeras que hay materiales bastantes buenos de CONAFE para docentes o para los instructores para favorecer la reflexión sobre la práctica.

Hay otra pregunta sobre por qué no se incluyeron en la muestra escuelas de tiempo completo.

No sé consideró en el diseño y al momento en que se hizo el levantamiento de la información tampoco eran tantas las escuelas de tiempo completo que había en el país.

Me hacen otra pregunta de si realmente fuimos y consultamos en las comunidades indígenas sobre o son estadísticas ya hechas.

No, sí fuimos, la gente que está encargada de entrevistar, encargada de recoger la información, va a la escuela que le toque, aún sea detrás de un cerro, detrás de

dos ríos, a la que le toque es a la que va ir, es un muestreo estadístico y aleatorio al azar, entonces en donde caigan en a donde van.

Me hacen otras preguntas que no tienen que ver necesariamente con este libro pero sí con el anterior que se presentó en el Instituto, sobre el tamaño de los grupos y lo que afecta a la calidad de la enseñanza.

En este estudio ni en el pasado tenemos datos para hablar de esa relación de la calidad de la enseñanza con el tamaño de los grupos, pero la investigación lo que señala es que es una de las variables más importantes, en grupos muy numerosos es un indicador de la calidad sumamente relevante y uno de los estándares que tiene la Asociación de Estados Unidos es que no grupos mayores de 20 óptimamente con una proporción de docentes de 10 alumnos por docentes, es lo óptimo.

Serían todas.

**Mtra. María Antonieta Aguilera García:** Hacen una pregunta relacionada de por qué, a qué le denominamos reflexión sobre la práctica, si se recolectaron descripciones de las docente en preescolar.

Creo que aquí hay una confusión, se aplicaron tres instrumentos: Uno que tenía que ver con bitácoras donde las docentes describían las acciones que hacían, y eso fue para analizar la práctica de las docentes.

Pero también se aplicaron cuestionarios a docentes y a directores y como el marco teórico que teníamos era la propia reforma y una de las revisiones de la literatura que está ahí o los enfoques tienen que ver con la reflexión sobre la práctica, hicimos preguntas que tenían que ver con cómo se analizaba la práctica, cómo era la relación por ejemplo, en la asesoría pedagógica si solamente le preguntaba la asesora qué problemas tienes o si de manera conjunta se ponía a analizar los problemas y demás. A eso le llamamos reflexión sobre la práctica.

Es necesario que se vea un poco más el capítulo de asesoría y de trabajo colegiado para que se vea ahí de qué manera analizamos reflexión sobre la práctica.

Pero sí quiero enfatizar que una cosa es cómo se levantó la información con lo que fue para el análisis de la práctica de las docentes y cómo es la reflexión sobre la práctica en asesoría pedagógica y trabajo colegiado.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Vamos a entrar a la última ronda. Yo quisiera puntualizar, si me lo permiten, algunas cuestiones, son poquitas.

Primero, como dice María de Ibarrola que me encanta cuando presentan libros, ella siempre dice que la presentación de un libro es una fiesta. Hoy estamos de fiesta, hoy estamos de fiesta con este trabajo que tiene características singulares, que tuvo la capacidad de colocar a la educación preescolar -como decía Pilar- en un sitio relevante, y que hace una serie de cuestionamientos y desafíos sobre lo que al colocar al preescolar en un sitio relevante, entonces qué tenemos que hacer con respecto a la trayectoria profesional de las educadoras.

Ahí mis colegas han dicho una serie de elementos al respecto, yo sé que se van con más inquietudes y yo creo que eso también es bueno, hay que hacernos más preguntas. ¿Cómo dicen?, que cuando me sabía todas las respuestas, me cambiaron todas las preguntas.

Una nota metodológica por algo que creo que lo comentaba Rosario, entre investigación y evaluación, son dos procesos que se sirven de metodologías similares, pero tienen propósitos distintos.

Digamos que la investigación tiene un propósito más de producir conocimientos sobre algo de lo que queremos hacer más, y la evaluación, como dice un amigo argentino, la evaluación produce un tipo de conocimiento valorativo, no es nada más en seco, sino que todo esto que se ha comentado aquí, se analiza contra algún referente o contra algo que deseamos.

Y una cosa que a lo mejor no se visualiza tan fácilmente, es que sí podemos hacer estudios extensivos a gran escala, dos mil 500 educadoras para que nos hablen de su práctica educativa, de su práctica docente.

Sí se puede hacer, tiene una serie de requisitos y demás, entonces qué tanto de lo que dice el estudio, ya era algo que sabíamos, nada más que el estudio te lo pone junto con una evidencia construida, con una serie de planteamientos detrás y esa es una de las tareas más importantes del INEE, que tengamos la capacidad de construir evidencias y de fundamentar lo más que podamos nuestros juicios sobre la situación de la educación en nuestro país.

Otro elemento que quiero destacar es la perspectiva del estudio, que la dijo Horacio muy rápido al inicio, es un estudio que concibe a la evaluación desde el enfoque formativo.

¿Y esto qué quiere decir?

No es para poner paloma o tache a nadie, es para tener mejores elementos que nos permitan orientar nuestras decisiones y aquí ya mis colegas dirán más cosas, decisiones de mejora de la educación preescolar.

Y sobre los tres grandes aspectos que se trata, quiero hacer algunos comentarios porque son temas que llevamos y traemos y de alguna manera la pregunta que trata de contestar Antonieta o de compartir su reflexión, reflexión sobre la práctica docente, ¿y eso qué es?

No estamos, no hemos estado entrenados para hacer reflexión sobre nuestras prácticas, no tenemos ese entrenamiento, no sabemos qué significa intercambiar evidencias sobre nuestra práctica para poder recibir retroalimentación, por lo menos en el tema de nuestra práctica pedagógica.

Pero les voy a poner dos ejemplos de cómo sí tenemos esa capacidad como sistema educativo y como docentes: Mi tema favorito son los almuerzos.

Si tuviéramos al sistema educativo como hacemos los almuerzos en nuestras escuela, ya estaríamos, qué Finlandia, nos quedaría chiquito Finlandia.

Ahí hay reconocimiento de las competencias del prójimo, el chicharrón verde te queda maravilloso. Entonces se intercambian una serie de evidencias sobre la práctica para que el almuerzo de la próxima semana en donde vamos a festejar los cumpleaños de agosto, sean totalmente exitoso.

Pero aquí en esta mesa pasó algo también muy interesante en ese sentido, y yo les agradezco a Pilar, al Rosario y a Georgina que tuvieron el valor de compartir sus reflexiones sobre su práctica, con su estilo cada una, ella fue muy dura pero nos hizo reír a todos; ella venía del norte del país y nos hizo una reflexión de otra naturaleza y Pilar hace una reflexión como desde adentro de lo que significa construir la educación preescolar con una serie de reflexiones sobre la educación privada, particularmente.

Creo que lo mismo pasa con el trabajo colegiado, porque se nos llena la boca cada vez que usamos el trabajo colegiado, colaborativo, el liderazgo cómo es el de ahora, desde un maestro trae, ah sí, sí, el transformacional. Nos cuestan ahora un poco más de trabajo aprendernos las palabras.

Lo que quiero decir del trabajo colegiado y de ese espacio viejísimo en el sistema educativo, llamado Consejo Técnico, es que desde por lo menos hace 20 años, si no estoy equivocada mi querida Eva, existe una convicción en muchos de los

educadores que hemos estado detrás de las reformas, algunos tratando de que entraran al salón de clases, otros produciendo materiales, otros diseñando las reformas, etcétera.

Tenemos una convicción muy clara, por lo menos a nivel de convicción, de que el trabajo con el otro tiene un potencial enorme de aprendizaje; pero que eso cuesta lágrimas y sangre, también se los puedo contar en muy distintas partes de nuestra vida.

Entonces, requerimos aprender a hacer trabajo colegiado, no es un discurso, si no nada más hagámonos una pregunta: ¿Qué pensamos de la democracia?, es nada más lo que dice ahí el Artículo 3º o qué.

Y finalmente, la asesoría, ya se dijeron muchos elementos al respecto, también parte de una convicción de que creemos que los educadores necesitamos saber acompañar al otro educador. Y tampoco no sabemos muy bien cómo se hace eso. Por eso tenemos tantos problemas, porque no se puede dar lo que no se tiene.

En fin, a mí me parece sensacional que sigamos teniendo todos estos desafíos y que estos desafíos tienen sus maneras peculiares, específicas de presentarse en nuestras vidas.

No me quería quedar callada sin compartir estos elementos y les voy a dar la palabra a mis colegas.

Pilar.

Les doy dos segundos para que piensen algo.

¿Cuál es el mensaje que quieren dejarle a la comunidad?

**Mtra. Pilar Farrés González Saravia:** Yo sigo muy agradecida por estar aquí, me siento afortunada, yo creo que vale muchísimo la pena tomar en serio el preescolar porque ese es el cimiento de la reforma en términos de generación, si no le apostamos a los chiquitos, qué va a pasar.

Y sí es cierto que estos niños de este milenio, sí vienen con otras expectativas, con otras necesidades, urge, urge que nos pongamos a tono de sus requerimientos e insistir en que ojalá Eva Moreno vuelva a poner el enfoque por competencias en el centro de la mesa, el término de competencias creo que es

muy prometedor, a mí sí me preocupa que aprendizajes esperados se vuelva otra manera de decir objetivos de aprendizaje y nos regresemos para atrás.

Yo sí tengo mucha esperanza en que la reforma vuelva a tomar el rumbo, que no perdamos el norte, lo requiere México, a nivel internacional se está dando y yo creo que no podemos quedarnos atrás.

Cada quien desde nuestra trinchera, desde donde estemos hacerlo, pero es muy rico sentirse parte de un esfuerzo de México.

Muchas gracias nuevamente por la invitación.

**Mtra. María del Rosario Sánchez Martínez:** Bueno, ya está dicho todo, gracias por invitarnos a estar aquí e invitar a que primero se lean esta síntesis, el documento, se revise y cada quien en su espacio tendrá la posibilidad de aprovecharlo de la mejor manera.

Yo creo que es un documento muy valioso, como otros que se tienen por ahí, yo creo que si complementamos lo que tenemos ya con esto, hay mucho de donde tomar para reflexionar sobre lo que hacemos.

Me preocupa esta idea de que no tenemos dominio de las competencias, no es tanto así, creo que hemos pasado por situaciones muy difíciles pero se están viendo elementos muy importantes de cambio en la práctica.

Quienes son educadoras, no me van a dejar mentir, sí hay un cuestionamiento fuerte sobre lo que estoy realizando y hacia dónde pretendemos llevar este barco.

Muchas gracias.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Muchas gracias.

**Mtra. Georgina Quintanilla Cerda:** Agradezco muchísimo esta posibilidad y yo me centraría en algo también tocó la doctora Zorrilla, me parece que tendríamos que considerar más la trayectoria profesional de las educadoras.

Yo comparto desde que lo leí me impactó mucho el planteamiento, justamente de toda una trayectoria en el caso de la formación docente de un experto

internacional como Juan Carlos Tedesco y él hablaba de un trayecto que incluía desde la elección de la profesión, actualmente es un asunto que nos preocupa a las escuelas normales, están llegando quienes no tuvieron un lugar en la educación superior, y entonces, pues sé maestro. Esa es una preocupación.

Después, por supuesto, la formación inicial ahorita con las escuelas normales, la inserción laboral, los expertos dicen que los tres, cuatro primeros años de servicio es donde realmente uno se hace maestro.

Probablemente algunos de los que están aquí nos creímos que al levantar la mano el día que juramos defender a la niñez en nuestro examen profesional, ahí acababa la formación, y no es así.

Después nos topamos con la inserción laboral, yo me topé con un almuerzo como el que acaba de describir la doctora y por supuesto yo estaba impactada porque mis maestras en la Normal me habían dicho que yo no hiciera eso y los niños tuvieron ese día recreo todo el día y tuvimos un almuerzo mientras la directora se iba a una visita acompañando a un grupo. Entonces eso trastocó por supuesto, mi vida.

Después de esto, sigue lo que decía Juan Carlos Tedesco, que era la carrera magisterial, no como la conocemos, sino cuando un docente se siente sólido con madurez y está precisamente sintiéndose como nunca feliz por ser maestro.

Me parece que la alta de miras en el sistema, siempre diré, debe empezar en preescolar.

Aprovecho porque la doctora, llegaron dos planteamientos y entonces me pide que también los cierre. Uno: Están pidiendo, agradezco, están muy respetuosos, cómo se nota que somos educadoras: “¿Me puede autorizar para grabar su presentación en mi USB?”.

Lo que me dice la doctora es no, lo que la doctora me dice que es subirán estos materiales a la página y ahí lo tendrán y me dan chance de corregir los errores de los libros de texto.

Y por otro lado, yo sí soy rápida. Y por otro lado, alguien me comenta y tiene toda la razón, me dice, este estudio me quedo con lo que dijo Pilar, me encantó, efectivamente, este estudio puede volverse una herramienta de desarrollo profesional para las educadoras.

Claro que sí, y entonces ya me da una pedrada. Este estudio ayudará a tener más y mejores cursos de actualización y capacitación en el CAM DF para Preescolar; el CAM DF depende de mí. Entonces por supuesto que sí, así lo haremos.

Muchas gracias.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Voy a pasarle por último el micrófono a Horacio y ya cerramos.

**Mtro. Luis Horacio Pedroza Zúñiga:** Invitarlos a bajarlo también de la página web del Instituto, a revisar la parte que está en electrónico, la parte al final del libro hay un CD en donde está toda la parte metodológica, entonces también los invitamos a revisar esa parte.

Y agradecer a todo el Instituto todo el apoyo brindado para que esta publicación pudiera llegar a su fin, Rebeca Reynoso, a Annette Santos también, Raquel Ahuja y todo el equipo de colaboradores dentro del Instituto.

También al final del documento encontrarán una lista de colaboradores externos, el equipo de la Secretaría de Educación Pública, muchísimos preescolares del país y educadoras que colaboraron con nosotros, a todos ellos muchísimas gracias.

**Dra. Margarita Zorrilla Fierro:** Muchísimas gracias Horacio.

Y yo les prometí contarles alguna circunstancia bajo la cual se hizo el estudio, además de que es el primer trabajo que se hace en el Instituto desde cero junto con los tomadores de decisiones, que eso le da un sello muy particular.

También contarles que la Dirección de Evaluación de Escuelas, desde que se había creado el Instituto en 2002, se encontraba en Aguascalientes, junto con la Dirección de Relaciones Nacionales y Logística; en el año 2011 en el Instituto tomamos la decisión de que era conveniente que el Instituto completo estuviera en un mismo sitio y prácticamente toda la Dirección de Evaluación de Escuelas se vino en ese momento a la ciudad de México por un compromiso con este trabajo.



Entonces muchos de ellos están ahorita aquí, aquí veo a Alma, a otros de los colegas que después de haber cumplido con ese compromiso, se regresaron a sus casas. Gracias a las familias que aguantaron esas separaciones.

Y a partir de ahora el Instituto está frente a nuevos desafíos que estamos tratando de descifrarlos de la mejor manera posible, vamos a tratar de ponerlos en castellano o en español mexicano, como ustedes quieran decirle y espero que nos volvamos a ver en la próxima mesa pública que tengamos cosas que compartir con ustedes.

Muchas gracias a todos, muchas gracias Sylvia, muchas gracias.

Y lo más hermoso de todo esto es que la educación está viva, ¿verdad?

**-o0o-**