



- **Educando para educar**
 - Año 25
 - Núm. 46
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre 2025-febrero 2026
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

DISEÑO DE HABILITACIÓN DOCENTE Y LA NARRACIÓN COMO MEDIO PARA IDENTIFICAR NECESIDADES EN EL PERSONAL DOCENTE, SECTOR 18 DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN GUANAJUATO

TEACHER TRAINING DESIGN AND STORYTELLING AS A MEANS TO IDENTIFY TEACHING STAFF NEEDS, PRESCHOOL EDUCATION SECTOR 18 IN GUANAJUATO.

Fecha de recepción: 23 de abril de 2025.

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2025.

Graciela Fabiola Serna Jiménez¹

Rosa López Flores²

Carlos Alfonso Martínez Martínez³



Intervenciones
educativas



La narrativa para el investigador, como recurso literario, es un tipo de texto en el que quien investiga relata su experiencia en la construcción del conocimiento y a su vez da voz a los actores del proceso de aprendizaje. No se trata de una mera descripción, sino de un discurso en el que interpreta y dota de significados los relatos de los actores que intervienen en el problema, contrastados con las teorías estudiadas para comprender el problema y brindarle solución.

Angélica María Rodríguez Ortiz (2021)

RESUMEN

En este artículo se presenta un proceso de habilitación docente centrado en el uso de narrativas pedagógicas como herramienta para identificar las necesidades formativas del personal docente en el contexto de la implementación de un plan y programa de estudio para educación básica denominado Nueva Escuela Mexicana. Parte de un fundamento teórico y metodológico que utiliza la investigación narrativa a través de un modelo hermenéutico-reflexivo, que reconoce la enseñanza como una actividad compleja y situada, cargada de implicaciones éticas y políticas. Se considera la narrativa no como una simple descripción, sino como una forma de construir e interpretar significados en torno a la experiencia docente. El uso de la narrativa como estrategia de habilitación docente permitió un acercamiento profundo y

honesto a la práctica educativa real en el nivel preescolar. Las educadoras pudieron articular su vivencia profesional con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, destacando tensiones, avances y posibilidades. Este proceso consolidó la formación continua como un espacio de reflexión crítica, diálogo pedagógico y construcción colectiva de saberes docentes.

Palabras clave: narrativa pedagógica, habilitación docente, *Nueva Escuela Mexicana*, formación continua, educación preescolar, investigación narrativa, saber docente.

¹ Escuela Normal Oficial de León. g_serna@seg-gto.gob.mx

² Escuela Normal Oficial de León. rlopezflores76@gmail.com

³ Escuela Normal Oficial de León. carloalfonsojhs@hotmail.com

ABSTRACT

This document presents a teacher training process focused on the use of pedagogical narratives as a tool to identify the training needs of teachers in the context of implementing a basic education curriculum called the Nueva Escuela Mexicana (New Mexican School). It is based on a theoretical and methodological foundation using narrative research through a hermeneutic-reflexive model, which recognizes teaching as a complex and situated activity, fraught with ethical and political implications. Narrative is considered not as a simple description, but as a way of constructing and interpreting meanings around the teaching experience. The use of narrative as a teacher training strategy allowed for a deep and honest approach to actual educational practice at the preschool level. Teachers were able to articulate

their professional experience with the guidelines of the New Mexican School, highlighting tensions, advances, and possibilities. This process consolidated continuing education as a space for critical reflection, pedagogical dialogue, and the collective construction of teaching knowledge.

Keywords: pedagogical narrative, teacher training, New Mexican School, continuing education, preschool education, narrative research, teaching knowledge.

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) nace en nuestro país con el compromiso de brindar calidad en la enseñanza. El propósito de esta "Institución del Estado, que tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación" (SEP, 2019). En las escuelas de educación básica, la instauración de la NEM ha implicado el replanteamiento del rumbo para regresar a la comunidad, a partir de la pedagogía y la didáctica que orientan una perspectiva tanto activa como globalizadora. Esta situación, lejos de no quedar ajena a los docentes del nivel preescolar, los reconoce en la corriente del proceso escolarizado.

Por lo anterior, uno de los propósitos de este artículo es conocer, a partir de las narrativas, la implementación de la NEM por parte de los actores principales, e identificar las necesidades de habilitación docente, considerando, al inicio, los procesos de compresión asumidos por los participantes. El estudio está enmarcado en la línea de prácticas y saberes docentes, que se inicia a partir de un análisis de textos narrativos; por lo tanto, se considera como una investigación narrativa.

El diseño de la propuesta de habilitación parte de un modelo hermenéutico-reflexivo que supone que la enseñanza es una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico–, cargada de conflictos de valor que requieren opciones de carácter ético y político (De Lella, 1999). Este modelo responde a las demandas planteadas por un equipo formado por la jefa de sector, supervisoras, apoyos técnicos, entre otros, al haber ofrecido habilitación docente, lo que permitió, mediante las prácticas de las docentes en las aulas, determinar que no han acertado del todo en la atención a las necesidades reales de los niños de preescolar, así como de la propia reforma basada en el "Acuerdo 14-0822, por el que se establece el nuevo plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria de la NEM" (DOF, 2022).

El grupo de docentes participantes en esta experiencia fue conformado por integrantes del Sector 18 de preescolar, ubicado en dos pueblos del Rincón, estado de Guanajuato: San Francisco y Purísima. Este Sector comprende cuatro zonas escolares: la número 12, la número 69, la número 84 y la número 101. La actitud innovadora de las supervisoras, directoras, apoyos técnicos y docentes nos brindó un campo de posibilidades y de diálogo para conocer sus saberes y su experiencia con los nuestros.

Fue así como el proceso de acercamiento del cuerpo académico clave ENOL-CA-2 hizo posible establecer ejes de necesidades diferenciadas de habilitación, procesos de comprensión, y, al haber vivido esta experiencia a través de un diálogo narrativo, colocar no solo la realidad profesional, sino también el sentir personal y repensarse como un comienzo. Tal como lo plantea Kohan (cit. en Salas, 2021), siempre hay preguntas y pocas respuestas en todo proceso de aprendizaje.

EL COMIENZO DE LAS NARRATIVAS

La llegada de la NEM trajo consigo una serie de ajustes; por las diferentes entregas al magisterio, se empezó a hablar de programa sintético, programa analítico, codiseño y proyectos comunitarios. Las voces más potentes venían tanto de promotores de YouTube como de extensos y densos documentos que la propia Secretaría de Educación Pública ponía en la red; iban y venían diferentes versiones.

En el caso de la educación preescolar, a finales de 2024 surgió la fase 2, versión 1 del programa sintético referido a este nivel en la NEM (SEP, 2024). Pero la información recibida solo correspondía al nivel de educación primaria, misma información que se utilizó para “capacitar” a las docentes, pues se consideró, en el momento, información de alto nivel.

Esta situación dio lugar a una serie de confusiones, dudas y preguntas. ¿Cómo desarrollar un proyecto comunitario con niños de 3 años y trabajarla durante toda la jornada con un solo tema? ¿Cómo involucrar a los niños de segundo grado de preescolar? ¿Cómo resolver problemáticas, cuando ellos plantean necesidades de su propio desarrollo y aprendizaje particular, que quedan alejadas de las relaciones, asociaciones, fondos y artefactos culturales en donde los niños de esta edad se mueven y construyen mediante interacciones y relaciones para tener el conocimiento del mundo? ¿Cómo involucrar a todo el grupo, cuando la población y sus necesidades son diversas, niños con autismo, síndromes u otra necesidad de aprendizaje con o sin discapacidad?

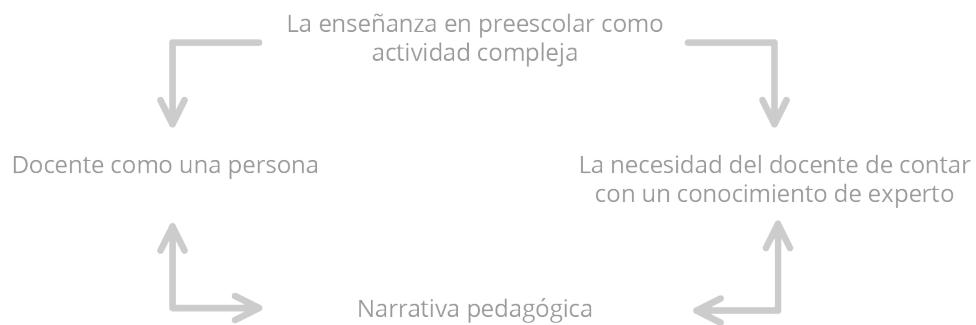
En un interés por construir y caminar hacia adelante, iniciamos el primer ejercicio a través de tres talleres que tenían como objetivo comprender de manera crítica las condiciones socioeducativas de la vida del docente, para darle sentido a la profesión. El segundo ejercicio versó acerca de la reconstrucción del saber

docente; mientras el tercer momento partió de la consideración del docente como un profesional tratado con justicia y humanidad, así como el impacto en el proceso de acercamiento a la NEM, fundamentalmente en la calidad de la educación que reciben los niños en los planteles preescolares públicos, a los que comúnmente asisten los niños de estratos económicos medios y bajos.

De este modo, el modelo hermenéutico-reflexivo permitió la interpretación de los textos narrados por las docentes de preescolar, con el fin de comprender mejor el todo y la parte, el elemento en general, en la búsqueda de precisar que la narrativa, el objeto interpretado y el sujeto interpretante pertenecen a un mismo ámbito, de manera que se podría atender la realidad manifiesta desde un modelo construido por tres docentes de la escuela normal.

Cabe señalar que los miembros del cuerpo académico, en la pretensión de centrar su papel en este acercamiento con docentes de educación básica, consideró pertinente hacer una diferenciación entre la educación inicial y la formación continua, ya que el espacio de acción se trasladaría al sitio donde se construye la práctica docente, con actores y escenarios contextualizados en una región del estado. A este fin, se definió la formación continua como el mecanismo institucionalizado para la reproducción social de manera consciente y crítica, que promueve productos sociales a través de una visión pedagógica y didáctica que se desarrolla en lo cotidiano en el aula de preescolar, en este caso. Con base en esas consideraciones y esta definición, el modelo para la formación continua quedó como se muestra en el diagrama 1.

Diagrama 1. Modelo hermenéutico-reflexivo para la formación continua en el nivel preescolar



Fuente: elaboración propia.

El docente de preescolar es una persona que tiene su propia historia de vida personal y profesional; es una persona que “sabe algo y cuya función consiste en tratar de transmitir ese saber a otros, por lo que sus saberes vienen de diferentes fuentes: disciplinarios, curriculares, pedagógicos, didácticos y experienciales” (Tardif, 2010). Entre estos saberes construye su enseñanza.

La docente de preescolar atiende niños de 3 a 5 años, a padres de familia de diferentes edades, y a la vez se vincula con docentes, directivos, supervisora y jefe de sector. Por lo tanto, las educadoras, como se conocen en este nivel educativo, ocupan una cierta posición estratégica en el seno de relaciones complejas, que unen e integran las demandas sociales del nivel y de la sociedad, representada, esta última, por los padres de familia. Además, asumen las demandas curriculares vigentes, así como las interpretaciones de estas, exigidas por las autoridades educativas para la implementación pedagógica y didáctica en el aula; de ahí la complejidad de la enseñanza en el aula.

Lo anterior genera en el docente de preescolar la necesidad de contar con un conocimiento experto en el nivel, en las relaciones con pares y autoridades educativas, con padres de familia y en el propio currículo vigente. De ahí que la narrativa pedagógica remita al docente a su historia personal y de formación, que recupera a partir del conocimiento actual que se le demanda y del resurgimiento de lo antiguo, pues lo antiguo se reactualiza constantemente durante los procesos de aprendizaje que vive el docente, en su trayecto personal y profesional con respecto de la tarea docente.

En la narrativa o los relatos se cuentan las historias que son significativas, que permiten construir saberes a través de la indagación de la propia experiencia, comprometiendo de modo sustancial el conocimiento pedagógico con el que cuenta el docente. Estas narrativas pedagógicas se realizaron a partir de una estrategia de elaboración de manera personal haciendo uso de lápiz y papel. Los docentes, por su parte, plantean experiencias significativas, generan interrogantes y conflictos, hasta llegar, mediante estos procesos, a la reflexión personal sobre la práctica docente y sus implicaciones.

Parece ser que con la narrativa los docentes se visualizan y reconocen más como personas, como profesionales que pueden producir un saber pedagógico, potenciar su autoformación y vivir procesos en los que se apropián de sus necesidades de formación reconociendo sus aciertos y desaciertos. Pero también se van reconociendo cada vez más con la capacidad de desarrollar pedagogía a partir de documentos narrativos en que plasman reflexiones sobre el currículo. Este saber, desde la referencia de sus secretos, la expresión de sus cavilaciones pedagógicas en torno a experiencias positivas y negativas en el conocimiento de la NEM, devela el verdadero sentido de significación que tiene cada uno de los docentes.

Creemos, pues, que con ello logran que el currículo deje de ser algo impuesto, para que pueda ser cuestionado desde la práctica, valorado y negado por la metodología propuesta, o revalorado y aplicado desde un análisis minucioso de las políticas educativas, en la medida que profundizan en el plan de estudios y el propio programa que se cuestiona a sí mismo. En este sentido, la realización del ejercicio de manera colectiva posibilitó la fluidez del discurso a partir de la confianza y la escucha atenta, para detonar siempre el análisis y la reflexión en la lectura entre pares de las narrativas elaboradas.

En un segundo momento, con fundamento en el modelo diseñado, la narración se transcribió en computadora, lo que hizo posible, además, el incremento de la potencialidad del relato, en una retroalimentación entre pares. El autor o docente-narrador decidió qué cambiar, modificar o agregar. Para continuar, se promovió la circulación del relato a lo colectivo y, posteriormente, entre pares para lograr una nueva retroalimentación mediante comentarios. En este avance, el siguiente paso de la estrategia fue grabar su lectura, para presentarla en audio por el autor y otra persona. Con la finalidad de cerrar el ciclo de la estrategia, se solicitó un escrito que se presentaría a expertos, para observaciones y comentarios.

Hasta este momento, el docente-narrador se vuelve autor pedagógico; el currículum deja de ser prescriptivo; el docente-narrador autodescubre necesidades de habilitación; se genera un compromiso latente en su propio proceso de formación, y, por lo tanto, se conforman colectivos pedagógicos. Además, el docente como profesional se compromete a construir un saber disciplinar, pedagógico y, en algún momento, a construir supuestos teóricos desde una perspectiva autónoma e independiente.

De tal manera, este modelo intenta que el docente se constituya como un profesional a partir del reconocimiento de su saber pragmático y biográfico, en el que identifique su saber teórico conceptual, ya que su tarea se desenvuelve en lo práctico demandado por el jardín de niños. A final de cuentas, el aula es un campo fenoménico lejano de mecanismos o acciones estáticas; puede haber algunos rituales, pero la acción del docente busca contestar a las demandas de los alumnos, por lo que requiere saberes plurales.

Asimismo, esta construcción del saber docente se nutre de la vivencia de procesos, como el caso de esta reforma educativa planteada en la NEM, porque este modelo propuesto para la formación continua parte de la expresión de las experiencias con los otros y con nosotros mismos. Esto es, la construcción en el centro de la subjetividad del docente de ese sentido del ser y su relación con los otros en la dinámica del preescolar, en la que el docente de este nivel se dé la oportunidad de resignificar y reconstruir ese saber acumulado, ese saber que integra con nuevas informaciones o conexiones que hace con el pasado para comprender el presente, en este caso, la reforma educativa contenida en la NEM.

VIVIENDO EL MODELO. "NARRATIVAS: ESCRIBIR Y SISTEMATIZAR EN EL SECTOR 18 DE PREESCOLAR"

Derivado de la reunión efectuada al inicio del ciclo escolar 2023-2024 con la jefa de sector, supervisoras y apoyos de zona para concretar su plan de trabajo con la responsable del cuerpo académico ENOL-CA-2, se logró integrar el presente apartado de este artículo. El objetivo de "Narrativas: escribir y sistematizar en el Sector 18 de preescolar" era que las educadoras no solo reportaran datos de niños beneficiados con esto o aquello de la reforma, sino que se diera a conocer el significado de la experiencia educativa al manifestar lo experimentado, lo aprendido, lo reconstruido desde esta nueva perspectiva, para ver la realidad educativa en el campo de preescolar. Esta reunión posibilitó la recuperación de algunos elementos sustantivos de la reforma en educación básica; además, fue posible compartir con ellas lo vivido y afrontado en la escuela normal, en el sentido del codiseño como una nueva experiencia a la hora de que los docentes diseñaron los diferentes programas del plan de estudios 2022.

Se asentó, en este plan de sector (Robles, 2023), que el cuerpo académico trabajaría en tres momentos con los docentes. Uno con directoras del sector y con dos educadoras por jardín de niños, para llevar adelante un taller de narrativas. Una segunda reunión con supervisoras y apoyos técnicos, con objeto de formar un comité editorial y emitir una convocatoria para las narrativas, que permitiera establecer ejes para escribir acerca de la experiencia educativa. Y, tercero, el cuerpo académico ENOL-CA-2 recibiría todas las narrativas para leer y recuperar elementos asentados en los escritos. La siguiente parte permitió seleccionar 10 escritos para su publicación. De esta reunión, se encargaron tareas, tanto para el Sector 18 como para el cuerpo académico; una de ellas fue el establecimiento de la fecha para efectuar el taller, la elaboración de la invitación y el diseño del taller por parte de los docentes del cuerpo académico de la Escuela Normal Oficial de León (ENOL).

Imagen 1. Invitación elaborada y difundida por las supervisoras en sus respectivas zonas escolares



Mientras tanto, se diseñó el taller por parte del ENOL-CA-2, se asignaron tareas y se compartieron el trabajo de gestión, vinculación e investigación entre sus miembros en las horas asignadas en la escuela normal para trabajar de manera conjunta.

Pasados algunos meses, se realizó la primera actividad del *Taller de Narrativas*, a partir de la convocatoria a los integrantes en la ciudad de Purísima del Rincón. La asistencia en promedio fue de 60 personas, entre directivos y docentes, en un horario de 8:45 a.m. a 13:00 p.m. con las maestras participantes.

Imagen 2. Trabajando en el taller de narrativas



El taller dio inicio con la escritura de su experiencia educativa a lápiz y papel. Aquí, en general, se escuchaba la pregunta “¿cómo empezar?”. Pasados unos minutos, el aula quedó en silencio y el lápiz corría por el papel, sin murmullos, sin docentes de pie o buscando café; solo se empezó a escribir, las narrativas iniciaron.

Imagen 3. Docentes después del taller de narrativas



En esta imagen podemos ver a algunos docentes después del taller; otros se adelantaron para cubrir el doble turno, mientras el tallerista regresó a la escuela normal para atender las tareas de la jornada.

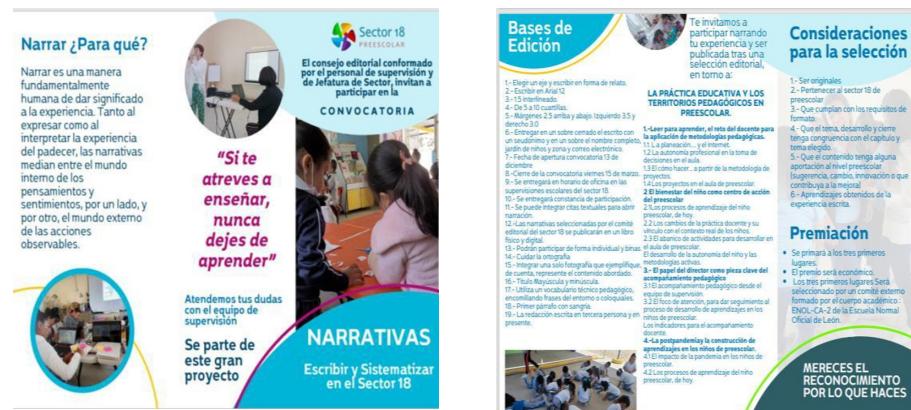
Al cierre de esta actividad se concretaron las bases para la narración de la experiencia educativa, con mayor seguridad y motivación para escribir.

La segunda actividad consistió en la formación de un comité editorial. En esta sesión se trabajó con las cuatro supervisoras, la jefa del sector y las asesoras técnicas. El diálogo se abrió de nuevo con el objetivo puesto en la mesa de que las docentes escribieran sobre su experiencia educativa en relación con el acercamiento a la NEM.

En este momento del taller surgió la inquietud y la propuesta de las docentes de denominar al comité editorial “Escritoras del Rincón”. Se elaboró la convocatoria para la escritura de narraciones, con las que se iniciaría un proceso de sistematización de todo lo que se hace en las aulas de preescolar. Se dijo que narrar es una manera de todo ser humano por dar significado a la experiencia al expresar, al interpretar y al escribir lo vivido; con ello, se habla de lo aprendido, lo padecido y lo logrado. Es, asimismo, una forma de mediar entre el mundo interno de pensamientos y sentimientos de las profesoras y el mundo externo: los padres de familia, los apoyos técnicos, supervisoras y la sociedad en general; es ahí donde se encuentran las acciones que se observan de uno mismo en el aula y la interpretación del otro.

En este tenor, se consideró elaborar la convocatoria en función de los ejes derivados del taller y algunos propuestos por las asistentes a la reunión. Se establecieron cuatro ejes: el primero, "leer para aprender, el reto del docente para la aplicación de metodologías pedagógicas"; el segundo, "el bienestar del niño como centro de acción del preescolar"; el tercero, "el papel del director como pieza clave del acompañamiento pedagógico, y el cuarto, "la pospandemia y la construcción de aprendizajes en los niños de preescolar". Para cada eje se propusieron subtemas y algunas consideraciones de formato. Se propuso una premiación, a partir de la revisión con autoridades municipales y el delegado regional en educación.

Imagen 4. Convocatoria al taller de narrativas



LA CONVOCATORIA

Varios meses después recibimos por parte del jefe del Sector 18, en el cuerpo académico, en la ENOL, la cantidad de 53 narraciones que respondieron a la convocatoria. De la Zona 12 se recibieron cuatro textos; de la Zona 101, quince; de la Zona 84, once, y de la zona 69, nada menos que veintitrés. Se acordó abril y mayo de 2024 para leer y hacer los registros pertinentes para hacer una selección con base en la propuesta de recibir una premiación para 10 narraciones.

Las narrativas se entregaron el 30 de mayo. Desde una perspectiva de la investigación, y de acuerdo con los ejes propuestos, se pudo recuperar lo que se expone a continuación.

Eje 1. "Leer para aprender, el reto del docente para la aplicación de metodologías pedagógicas". Las docentes de preescolar manifestaron dudas en relación con la planeación. Expresaron que los elementos que estaban considerando en los aprendizajes claves no les permitían dar respuesta a lo solicitado por las supervisoras; separaban el programa analítico del programa sintético, y en la propuesta de intervención no se veían cristalizadas las intenciones para la atención de las necesidades asentadas en el diagnóstico integral. Se atendió, según sus escritos, la progresión del aprendizaje (PDA) y el propósito del proyecto dejando de lado el diagnóstico inicial y la edad del niño.

Reconocieron, la mayoría de ellas, no tener autonomía profesional en la toma de decisiones en el aula, pues algunas consideraban que la modalidad del proyecto comunitario era poco viable para trabajar con el primer grado (niños de 3 años), pero la demanda de las supervisoras era trabajar por proyectos comunitarios, situación que generaba constantemente confusión en su práctica.

Además, manifestaron que la metodología por proyectos comunitarios la fueron aprendiendo sobre la marcha con los niños, con disposición, leyendo y revisando en internet el hacer de la metodología en el aula. Se enfrentaron a ejemplos solo para las fases 3 y 4, sin información alguna para la fase 2, que incluye al preescolar.

Aun con cada uno de los retos afrontados por las educadoras al trabajar por proyectos comunitarios en el aula, algunas de ellas con mayor antigüedad en el servicio señalaron que lo hicieron de acuerdo con la metodología por proyectos de William Heard Kilpatrick tratando de ajustar lo solicitado al proyecto comunitario.

Eje 2. "El bienestar del niño como centro de acción del preescolar". En algunas de las narrativas clasificadas en este eje, las educadoras reconocieron que los procesos de aprendizaje de los niños de preescolar se han modificado en el sentido de que el tiempo con sus familias y su relación con las maneras en que aprenden ocurren a través de modos de aprendizaje orientados a la educación "no formal", y respondían probablemente al contexto, al uso de internet y de los medios de comunicación.

Las educadoras señalaron que los cambios en la práctica docente y su vínculo con el contexto real de los niños no permiten relacionar la problemática del contexto cultural y social en donde se ubica el jardín de niños con las actividades que se desarrollan en el aula; orientan el proyecto comunitario más a los contenidos que al contexto. Aunque, en algunos casos, indicaron que están haciendo el intento en esta vinculación.

En la descripción, algunas educadoras manifestaron que trabajan con estrategias diversificadas en el aula, así como con estrategias multigrado integradas en el proyecto. Mientras que, para algunas otras, el trabajo homogéneo es lo que caracteriza su práctica en el aula. Estas últimas consideran que se sigue realizando la práctica docente para una infancia en la que hay que seguir haciendo las cosas en el aula para que los niños sigan siendo niños, y no tanto se plantean acciones para vincularlos a la sociedad intercultural, por lo que no ofrecen muchas actividades personalizadas propuestas por la NEM.

Eje 3. "El papel del director como pieza clave del acompañamiento pedagógico". Los pocos relatos de las directoras muestran interés por acompañar de manera positiva y animada a las educadoras. Manifestaron empatía con las educadoras,

ya que ellas mismas fueron educadoras frente a grupo. Afirmaron que comprenden el reto y las dificultades por las que pasan las maestras en las aulas. Reconocieron que al principio de la reforma se les dificultaba saber qué esperaba la NEM de ellas y de las educadoras. Expresaron, en sus relatos, las circunstancias que vivieron desde que iniciaron como educadoras hasta llegar a la función directiva.

Además, mencionaron que necesitan mayor acompañamiento de las supervisoras, reconociendo que tienen apertura al diálogo y a la búsqueda de ayuda más especializada para atender las demandas de habilitación docente. Cabe destacar que se pudieron conocer situaciones de directoras que viajan hasta tres horas diarias para estar en su centro de trabajo.

Precisaron que hay necesidad de un proceso formativo como directoras (ellas fueron formadas como docentes). La función en la práctica es la que las ha formado, por lo que en sus narraciones hablan sobre la manera de tomar decisiones, la relación de la función con su vida familiar y el tiempo que invierten en las tareas de gestión propias de un directivo de un jardín de niños.

En cuanto a la focalización de la atención para dar seguimiento al proceso de desarrollo de los aprendizajes en los niños preescolares, manifestaron que cuentan con el diario, el registro de observación y el portafolios de evidencias de cada niño; aunque, en algunos casos, se encuentran encerradas en el proyecto comunitario y han dejado de focalizar las necesidades individuales de los niños. No refirieron indicadores para la realización de una planeación con metas.

Eje 4. "La pospandemia y la construcción de aprendizajes en los niños de preescolar". En este punto se centran la mayoría de las narrativas, pues plantean como antecedente la pandemia de COVID y las afectaciones socioemocionales de esta en los niños, las dificultades de socialización, así como la falta de autonomía de los niños en el aula. Centraron la descripción de situaciones, lugares y circunstancias vividas, que recrearon, e indicaron las limitantes de los niños para el aprendizaje, quienes, no obstante, desarrollaron proyectos comunitarios.

Por último, después de la lectura y la selección de narraciones, se pudo constatar que la redacción de estas facilitó a las docentes de preescolar la exposición de lo vivido en el aula, sin temor a no ser escuchadas, a recrear su historia como educadoras desde la elección de carrera hasta el gusto de verse como directoras o supervisora, con sus afanes y sus preocupaciones. Describieron sus alegrías y sus tristezas; reconocieron lo que hace falta y la esperanza de hacer posible, cada vez mejor, su tarea para el bien de los niños que, junto con ellas, viven en el aula.

En el plan de trabajo del Sector 18 de preescolar, el 26 de junio de 2024, en San Francisco del Rincón, esta actividad cerró con acto amplio y emotivo, en el que se entregaron reconocimientos a las 53 docentes participantes. Estuvieron presentes autoridades educativas locales y regionales. Se premiaron las 10 narraciones que atendieron en forma apremiante a la convocatoria; además se informó que se contaría con el apoyo económico para la impresión de un libro por parte de la Presidencia Municipal, no solo de esos 10 textos premiados, sino de las 53 narraciones participantes, y que el cuerpo académico ENOL-CA-2 coordinaría el proceso de edición de este libro, de manera conjunta con la Jefatura del Sector 18.

Imagen 5. Invitación a la entrega de reconocimientos a las participantes



Imagen 6. Reconocimiento a las 53 docentes participantes y a los 10 primeros lugares



Como cuerpo académico, este proceso de habilitación-investigación desde la construcción de la lógica narrativa permitió mostrar a las educadoras los logros, los retos y los obstáculos hallados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en su práctica en el aula a partir de la implementación de la NEM. Asimismo, hizo posible darse cuenta de las circunstancias en que abordaron el proyecto comunitario y la forma de ver ahora, desde este contexto, las maneras en que los niños aprenden, lo que las condujo a contrastar la realidad con lo solicitado por la NEM para plantearse alternativas nuevas para la resolución de los problemas identificados.

La narración en función de los ejes propuestos por el comité editorial permitió evidenciar algunas categorías en torno a los temas seleccionados por las educadoras. Estas categorías favorecieron el análisis y la interpretación en la lectura de los relatos, así como la identificación de algunos elementos observados en estos. Si bien el ejercicio, la narración, era un inicio, se tuvieron algunos resultados en el proceso, que no es necesario reportar aquí por no estar relacionados directamente con el objetivo de este artículo.

De este modo, los textos de las educadoras, directoras y supervisoras constituyeron, más que una descripción de las opiniones de las docentes, un acercamiento a la realidad de la educación preescolar y a la implementación de la NEM en las aulas de este nivel escolar.

Se encontró una argumentación incipiente de los significados y sentidos relacionados con la práctica de las educadoras y el enfoque de la NEM, pues este ejercicio dio cuenta de la experiencia de cada una de las docentes involucradas. Sin duda, se identificó un recorrido por las historias de ser docente, el reconocimiento de la propia práctica a partir de la reconstrucción de lo vivido en las aulas, desde las voces de las educadoras. Sus concepciones de la práctica docente y directiva fueron más allá de la NEM, ya que reencarnaron sus vidas como docentes, dieron alternativas basadas en sus prenoción de la NEM, de las maneras en que llevan adelante la práctica docente en un contexto, en un jardín de niños, en un aula de preescolar, desde sus concepciones, pero jamás abandonando al niño en las aulas.

Dieron vida a la noción de “ecología de saberes” (Arriscado, 2015) al presentar formas de diseñar opciones en una alternativa epistémica planteada por la NEM. Acciones que dejaron ver que no solo la epistemología eurocéntrica impone la forma de hacer conocimiento, sino también el orden jerárquico y político del sistema educativo, la interpretación de este conocimiento por parte de las autoridades educativas, y que el “pensamiento abismal” (Santos, 2019) se sigue imponiendo desde el propio proceso de formación continua de los docentes que en la actualidad están en las aulas de educación básica.

Imagen 7. Miembros del cuerpo académico enol-ca-2, escuela normal oficial de león.



BIBLIOGRAFÍA

- Arriscado, J. (2015). El rescate de la epistemología. En B. Santos (coord.), *Epistemología del sur* (pp. 219-240). Akal.
- De Lella, C. (1999, septiembre). *Modelos y tendencias de la formación docente* [conferencia presentada]. I Seminario Taller Sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. https://www.academia.edu/35327334/Modelos_y_Tendencias_en_la_Formacion_Docente
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2022, agosto 19). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf
- Robles, G. S. (2023, septiembre). Plan de trabajo del Sector 18 de Educación Preescolar. Purísima del Rincón, Guanajuato, México [mecanuscrito].
- Rodríguez, A. M. (2021). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183-195. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- Salas, A. C. (2021). El poder desde la perspectiva de Foucault y la práctica de filosofía con niños en la escuela. *Childhood & Philosophy* (17), 1-24. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.61947>
- Santos, B. (2019). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Siglo XXI Editores.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2024). *Programa de estudio para la educación preescolar: programa sintético de la fase 2*. Secretaría de Educación de Pública, Subsecretaría de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase-2.pdf
- Serna, M. M. (2023-2024). *Informe del cuerpo académico ENOL-CA-2. LEÓN, GTO*. Escuela Normal Oficial de León.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.