



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Maestría en Investigación Educativa

Prácticas ecológicas y culturales en educación preescolar indígena

Tesis para obtener el grado de Maestra en
Investigación Educativa

Presenta:

María de los Ángeles Luis Cruz

Directora:

Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Co-Director:

Dr. Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Julio de 2023

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Región Xalapa

Maestría en Investigaciones en Educación

Prácticas ecológicas y culturales en educación preescolar indígena

Tesis para obtener el grado de Maestra en
Investigación educativa

Presenta:

María de los Ángeles Luis Cruz

Directora:

Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Codirector:

Dr. Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Agradecimientos

La vida me ha permitido vivir experiencias profesionales que me han aportado grandes enseñanzas y han marcado mi existir. Gracias a Dios por permitirme vivir este momento. Me queda claro que no hay sueños imposibles. Sin embargo, no hubiera sido posible sin el apoyo de personas que quiero y admiro profundamente, a mi directora de tesis, la Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y al Dr. Juan Carlos A. Sandoval Rivera, mi codirector, que me han dirigido con profesionalismo y humanismo, de su mano he aprendido no solo el arte de la investigación con pasión, sino también el apoyo de un verdadero equipo. Así también a mis amigas e integrantes del equipo CARE de quienes he aprendido mucho, y han sido inspiración, gracias.

No puedo dejar de mencionar a mis queridas amigas y compañeras de centro de trabajo, quienes me han acompañado en el andar de la investigación en mi querida Escuela Preescolar Lic. Fernando López Arias: Gisela Pérez Hernández, Yadira Trujillo Hernández, Carmen Dionicio Jiménez, Verónica Martínez Martínez, Brianda Janet Pérez, Verónica Martínez Tino, Janet Martínez Luis, Dinora Sarahí Hernández Hernández y Lidia Pereyra. Les agradezco por haber participado y haberlo hecho con profesionalismo y amor a la educación indígena, que sea el inicio de muchas aventuras juntas en busca de nuevos horizontes para una educación más pertinente.

A mi directora Mtra. Elvira Martínez Vargas por haber confiado en mí y permitir que el personal docente participara, a mi supervisora escolar la Mtra. Guadalupe Martínez Vargas por confiar y participar, sobre todo por permitir espacios de profesionalización docente.

A mis padres Fernando e Hilaria, a quienes amo con todo mi ser, que siempre han tenido una palabra de aliento para alcanzar cada meta que me he propuesto, mil gracias. A mis hermanas y mi cuñado por apoyarme siempre, a mi sobrina Janet por apoyarme siempre y haber aprendido juntas.

A todas mis amistades quienes me han animado a seguir, quienes me han mostrado su apoyo incondicional, mil gracias. No alcanzaría el espacio para mencionarlos a todos pero saben cuánto les agradezco a cada uno. Este momento para mí es muy especial, muchas veces lo imagine, pero nunca que sería en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, gracias por abrirme las puertas para mi formación profesional, a

mis maestros de la línea de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, quienes me han orientado en mi proceso de formación, gracias.

Agradezco también al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por apoyarme para continuar con mis estudios profesionales. Al igual que a mis lectoras quienes agradezco su tiempo y sus comentarios en el proceso de esta tesis. Concluyo expresando que la escuela debe ser un espacio de felicidad, donde el querer bien sea una realidad, desde el respeto a nuestras comunidades indígenas y no indígenas.

Índice

Agradecimientos	1
Índice.....	3
Resumen.....	3
Capítulo I. Introducción.....	4
1.1. Retos educativos	5
1.2. Retos socio-ecológicos	18
1.3. Preguntas y objetivos.....	24
1.4. Estructura de la tesis.....	27
Capítulo 2. Marco de política educativa	29
2.1. Acuerdo 592 y Marcos Curriculares en el marco de la RIEB.....	29
2.2. Plan y Programa de estudio de preescolar 2017	34
2.3. Políticas de formación docente y materiales educativos	40
Capítulo 3. Marco teórico	43
3.1. Educación ambiental en preescolar indígena	43
3.2. Aprendizaje situado en la educación preescolar indígena como una alternativa para conectar aprendizajes locales con los contenidos escolares.....	56
3.3. Las prácticas sociales, ecológicas-culturales y educativas en preescolar.....	62
3.4. El aprendizaje profesional colaborativo en la educación preescolar indígena	70
Capítulo 4. Diseño metodológico. Los senderos de una pedagogía pertinente.....	76
4.1. Posicionamiento epistemológico.....	77
4.2. Primera fase. Los primeros pasos de una propuesta de colaboración.....	80
4.2.1. Invitación a las docentes a colaborar.....	80
4.2.2. Invitación a madres y padres de familia a colaborar	81
4.2.3. Acuerdos entre el colectivo	82
4.2.4. Presentación del proyecto	83
4.3. Segunda fase. Trabajo de campo como investigadora: métodos utilizados y las herramientas para iniciar el sendero.....	84
4.3.1. Entrevista grupal	85
4.3.2. Conversación-entrevista a madres/padres/tutores/abuelas/docentes.....	86
4.3.3. Transcripción de conversación-entrevista e identificación de temáticas para la construcción de narrativas semilla	90
4.4. Tercera fase: diseño colaborativo de la progresión.....	97

4.4.1. Taller de diseño de progresiones de aprendizaje dirigido a docentes de preescolar indígena.....	98
4.5. Cuarta fase: Implementación colaborativa de la progresión	99
4.6. Quinta fase. Evaluación y sistematización de la experiencia.....	100
4.7. Sexta fase. Encuentro entre docentes	102
4.8. Séptima fase. Seguimiento al interior del colectivo docente	103
Capítulo 5. Prácticas ecológicas y culturales locales que orientan al cuidado del entorno social y natural.....	105
5.1. Las prácticas ecológicas y culturales locales.....	105
5.1.1. Prácticas de cuidado de las personas y la naturaleza.....	109
5.1.2. Dilemas sobre prácticas ecológicas actuales	111
5.1.3. Prácticas culturales y su vinculación con las ecológicas.	114
5.1.4. Prácticas culturales sobre el cuidado.....	115
5.2. Prácticas ecológicas y culturales que son encaminadas a desarrollar aprendizajes situados en la escuela.....	117
5.2.1. Algunas prácticas locales que se articulan con el currículo de preescolar	121
5.2.2. Los saberes como fuentes de enseñanza aprendizaje en la escuela.....	135
5.2.3. Contextualizar la práctica docente	137
Capítulo 6. La progresión de aprendizaje como articuladora de prácticas ecológicas y culturales con los contenidos del plan y programa de educación preescolar y detonadora de participación significativa de las familias y la comunidad	142
6.1. Articulación de las prácticas ecológicas y culturales locales con los contenidos escolares para un aprendizaje situado y activo	142
6.2 El trabajo colaborativo del colectivo docente para el diseño de la progresión de aprendizaje	149
6.3. La planeación didáctica desde las progresiones de aprendizaje y sus elementos en preescolar.....	155
6.4. La implementación como un momento de articulación.....	158
6.4.1. Cuadrante 1.....	158
6.4.3. Cuadrante 3.....	161
6.4.4. Cuadrante 4.....	162
6.5. La participación y el acompañamiento de las madres, padres de familias y tutores en el proceso de implementación de una progresión de aprendizaje	163
7. Conclusiones	170
7.1. El trabajo colaborativo entre el colectivo docente.....	174

7.2. La contextualización y diversificación en la escuela como una forma de justicia social en las comunidades indígenas	177
7.3. Aportes para la educación preescolar indígena en los marcos curriculares de educación indígena.....	179
7.4. La relevancia de las prácticas ecológicas y culturales de las madres, padres y docentes de las comunidades indígenas como medios para el aprendizaje formal y situado	181
7.5. Aportes al nuevo Plan y programas de estudio 2022	183
Referencias.....	186
Anexo I	190
Anexo II	194
Anexo III	222

Resumen

La presente tesis tiene como objetivo analizar las prácticas ecológicas y culturales en relación con los contenidos del plan y programa de educación preescolar, adoptando un enfoque de aprendizaje situado y utilizando la metodología de progresiones de aprendizaje. Se destaca la importancia de la participación de las familias en la escuela, reconociendo sus conocimientos y experiencias locales como valiosos. El documento identifica algunas prácticas ecológicas y culturales que pueden enriquecer los aprendizajes al contextualizarlos y hacerlos pertinentes. Se explora cómo articular los conocimientos locales y hacer que lo ecológico sea relevante en el nivel preescolar, con el propósito de abordar problemas socioecológicos mediante la implementación de progresiones de aprendizaje. Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo y se lleva a cabo como un estudio de caso en el preescolar Lic. Fernando López Arias. Se enfatiza la importancia de la empatía y la ética como fundamentos para la investigación, donde el conocimiento se construye de manera colaborativa con las docentes de dicha institución. Por lo tanto, se evidencia la posibilidad de articular los conocimientos locales con los contenidos del plan y programa de educación preescolar de forma creativa, colaborativa y empática, buscando la transformación y la justicia social. Se reconoce que los conocimientos locales son valiosos y pueden ser integrados como parte de los aprendizajes en la escuela, fomentando así un proceso de aprendizaje continuo.

Palabras clave: aprendizaje situado, prácticas culturales, prácticas ecológicas, colaboración, articulación, progresiones de aprendizaje

Capítulo I. Introducción

La presente investigación se basa en mi experiencia como docente frente a un grupo en el nivel preescolar indígena. Llevo 13 años ejerciendo esta noble labor y me siento orgullosa de ser docente en un entorno de preescolar indígena, ya que también me identifico como mujer indígena y hablante de la lengua náhuatl. Durante 36 años, he vivido en la comunidad de Tatahuicapan de Juárez, muy cerca de Pajapan, donde desarrollo mi labor docente y también esta investigación. Debido a la cercanía geográfica, los habitantes de Tatahuicapan y Pajapan compartimos sentimientos, preocupaciones, conocimientos y prácticas locales.

Como mujer indígena y trabajadora de la educación, tengo un compromiso pedagógico de seguir avanzando en mi formación profesional, enfocándola en la pertinencia y relevancia de la enseñanza-aprendizaje. Me comprometo con los niños y niñas de las comunidades indígenas porque soy parte de ellas y de la exigencia de sus derechos colectivos, así como también comparto sus sentimientos, sus sueños, sus luchas. Esta investigación surge desde lo más profundo de mi ser indígena, ya que deseo contribuir a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje más pertinentes para y desde las comunidades indígenas. Considero que estas nuevas formas son un estímulo para construir realidades diferentes y justas en su pluralidad.

Inspirada por Bishop (2011), este proceso de investigación representa para mí una mirada humanista, apasionada y conectada con los demás para formar un "nosotros" del cual formo parte. Es un derecho de los pueblos indígenas ser tomados en cuenta en las investigaciones, no solo como informantes, sino como copartícipes de lo que se investiga. Por esta razón, esta investigación se guía por el paradigma constructivista-crítico (Guba y Lincoln, 2013), donde el conocimiento se construye entre todos los involucrados, y al mismo tiempo, somos críticos de nuestra propia realidad.

Desde esta postura epistemológica, entiendo que el aprendizaje se basa en un enfoque socio-cultural-situado en el contexto de los niños y las niñas, y es fundamental abordar los desafíos socio-ecológicos urgentes. Por lo tanto, presento un planteamiento del problema de investigación basado en los desafíos educativos y socio-ecológicos que he observado, tanto por cuenta propia como en colaboración con otros docentes y miembros de la comunidad.

1.1. Retos educativos

La educación preescolar tiene sus orígenes en las teorías de Froebel, quien, a partir de su propia infancia, se motivó a crear una pedagogía que permitiera a los niños y niñas tener libertad para crear y que enfatizara el juego y el trabajo libre como elementos centrales. Estas actividades estimulan la capacidad de aprendizaje de los niños sin que se sientan presionados por los adultos. En este sentido, el educador o educadora es un guía activo que proporciona orientación y libertad al mismo tiempo. Froebel implementó sus ideas mediante la creación de los kindergarten en Alemania.

Según Campos (2013), la doctrina de Froebel se introdujo en México como una alternativa pedagógica con la creación de los kindergarten en 1881 y la formación de las jardineras, llevadas a la práctica por Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Bertha Von Glumer. Estas mujeres fueron enviadas a Estados Unidos y Europa por instrucciones de Justo Sierra, entonces Subsecretario de Instrucción Pública, para formarse en la enseñanza froebeliana en 1902. Así se sentaron las bases de la educación de la primera infancia en México, que en un principio no se consideraba una obligación, sino más bien un proceso para preparar a los niños y niñas para la educación primaria.

Sin embargo, la educación preescolar indígena tardó casi cien años en llegar a los niños y niñas en contextos indígenas (SEP 2014). Socialmente, existe la idea errónea de que este nivel educativo es ejercido casi exclusivamente por mujeres debido a estereotipos que las describen como amorosas, maternales y frágiles, y que desempeñan un trabajo fácil, entre otros prejuicios. Por lo tanto, considero importante valorar y reconocer el trabajo que realiza la educadora, desechando la noción de que el preescolar es simplemente un lugar para jugar y permanecer bajo supervisión, sin intención de aprender, y, sobre todo, superando la idea de que es exclusivamente un trabajo para mujeres porque no requiere gran esfuerzo intelectual. Cambiar estas concepciones implica ver la labor de la educadora como una labor intelectual.

En la actualidad, la cobertura de la educación preescolar se ha ampliado gracias a reformas constitucionales que han establecido su carácter obligatorio, principalmente lo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre de 2002. Esta obligatoriedad se implementó de manera progresiva: "el tercer año de preescolar a partir del

ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009" (Diario Oficial de la Federación, 12/11/2002).

En 2019, el INEE reportó los siguientes desafíos para el nivel preescolar:

Pese a los avances en la universalización de la educación obligatoria, todavía alrededor de 3.8 millones de niños y jóvenes de entre 3 y 17 años de edad no se encuentran matriculados. De los niños de entre 3 y 5 años de edad, 19%, que corresponde a 1.3 millones, no tiene acceso a la escuela. El mayor déficit está en aquellos con 3 años, pues sólo 4 de cada 10 están matriculados. (INEE, 2019, p. 22)

Como se menciona en la cita anterior, a pesar de que es obligatorio cursar los tres grados de educación preescolar, algunas madres, padres y tutores se resisten debido a diversas razones que he observado en mi experiencia como docente. Algunas familias se oponen debido a los gastos asociados a la educación pública, ya que no es completamente gratuita y requiere la compra de materiales y útiles escolares, entre otros. Otras familias consideran que este nivel educativo no es tan importante como la educación primaria, por lo que solo envían a sus hijos e hijas durante uno o dos años para cursar el segundo o tercer grado.

En cuanto al aspecto curricular, la reforma mencionada implica que el gobierno federal está obligado a revisar y diseñar planes de estudio, programas de estudios y materiales educativos a nivel nacional, así como a ofrecer formación docente para atender a la población de 3 a 5 años en las diferentes modalidades de educación preescolar: general, indígena y comunitaria. La modalidad general es la más extendida en todo el país y se encuentra en zonas urbanas y rurales. La modalidad indígena se imparte en comunidades indígenas a través del subsistema de Educación Indígena y requiere que los docentes hablen la lengua indígena de la comunidad donde trabajan, aunque en muchos casos esta condición no se cumple. La tercera modalidad se establece en localidades con menos de 250 habitantes, con un alto o muy alto grado de marginación, y con un máximo de 29 niños, y también se dirige a estudiantes migrantes que residen en campamentos agrícolas o albergues (INEE, 2019, p. 22). Las primeras modalidades son ofrecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), mientras que la última está a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

La situación actual de la educación en México plantea diversos desafíos, especialmente en el Subsistema de Educación Indígena, que abarca los niveles de educación

inicial, preescolar y primaria. En el caso específico de la educación preescolar, existen retos pedagógicos relacionados con los Marcos Curriculares, los cuales promueven el reconocimiento de la diversidad cultural, social y lingüística de la población indígena, así como la valoración de sus conocimientos ancestrales y contemporáneos como recursos para el aprendizaje en el aula. Estos enfoques fueron propuestos en el año 2011 y buscan diversificar y contextualizar el proceso educativo, permitiendo que:

En 2011 aparece por primera vez en un plan de estudios la atención a la diversidad a partir de Marcos y Parámetros curriculares de la Educación Indígena, documentos normativos que plantean los enfoques, las didácticas y las metodologías para trabajar con niñas y niños de manera pertinente cultural y lingüística. El Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante, es un referente necesario en el aula para reconocer, orientar y apuntalar la labor que se realiza tanto en el ámbito de la educación nacional general, sobre todo en aquellas escuelas en donde convergen diversidad de lenguas y culturas, como es el caso específico de la educación que requieren los grupos originarios y migrantes. (DGEI, 2011, p. 8)

Bajo esta perspectiva, los Marcos Curriculares no ponen el énfasis en aspectos ecológicos, sino que se centran principalmente en la diversidad cultural y lingüística de la población indígena. Sin embargo, con la implementación del plan de estudios 2017, considero que se produjo un cambio en el enfoque pedagógico, pasando de un enfoque basado en competencias a uno más humanista.

En relación a esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala lo siguiente: "Se ha pasado de una visión centrada principalmente en cantos y juegos, y en el desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas, a otra que destaca la importancia de educar integralmente a los niños, reconociendo el valor de desarrollar tanto los aspectos cognitivos como los emocionales de los alumnos". (SEP, 2017, p. 56)

En mi opinión, este cambio de enfoque tiene sus ventajas y desventajas. Por un lado, se han logrado avances significativos en la concepción de la educación preescolar, al reconocer la importancia de un enfoque integral. Sin embargo, se ha descuidado el desarrollo de la psicomotricidad. Según los comentarios de mis colegas, este descuido ha generado dificultades en el desempeño de los niños y niñas, ya que se han abandonado prácticas importantes para su desarrollo, como aprender a atarse los zapatos o trabajar con rutinas. Algunas de estas prácticas, según Camellas y Perpinyá (2005), se han trasladado al ámbito de la educación física.

El nivel preescolar representa la primera experiencia formal de los niños y niñas, por lo que como educadoras tenemos una gran responsabilidad de propiciar experiencias agradables que fomenten su curiosidad y deseo de aprender. En la cabecera municipal de Pajapan, se encuentran 5 escuelas de nivel preescolar indígenas, de las cuales 4 son de organización completa y una es unitaria. Además, existen 12 preescolares indígenas en las localidades. En cuanto al nivel primaria, la cabecera cuenta con 5 escuelas de organización completa, mientras que en el nivel de educación secundaria técnica, la Escuela Técnica No. 83 cuenta con una matrícula de más de 600 estudiantes. En el nivel medio superior, el municipio cuenta con un CECYTEV, y en el nivel superior, se encuentra una extensión del ITESCO. Asimismo, el municipio ofrece servicios de educación para adultos a través del IVEA.

La escuela preescolar indígena Lic. Fernando López Arias se encuentra ubicada en la cabecera municipal de Pajapan, Veracruz, al sur del estado. Es una escuela de organización completa que cuenta con 7 docentes frente a grupo, una administrativa, una directora sin grupo y personal de apoyo que es contratado y pagado por el ayuntamiento. La matrícula de la escuela es de aproximadamente 160 niños y niñas. En cuanto a la infraestructura, la escuela dispone de 8 salones, de los cuales 3 son nuevos y 7 están equipados con aire acondicionado. También cuenta con baños separados para niños y niñas, un área techada y una pequeña cocina que ha sido habilitada con la colaboración de los padres y madres de familia. Además, cuenta con un cercado perimetral en buen estado. La gestión de la infraestructura ha sido un trabajo arduo, tanto por parte del comité de la Asociación de Padres de Familia (APF) como por parte de la directora, quienes se han asegurado de que los niños y niñas tengan un entorno agradable en la escuela. Sin embargo, la escuela no cuenta con equipo de tecnología. En ocasiones, cuando necesitamos hacer uso de las TIC, tenemos que conseguir el equipamiento por nuestros propios medios. Actualmente, la escuela dispone únicamente de un equipo de sonido y una grabadora, ambos en malas condiciones, por lo que cada docente debe llevar su propia grabadora.

Todo el personal docente de la escuela está compuesto por mujeres, la mayoría de las cuales también son madres de familia. Cinco de nosotras somos originarias del municipio vecino de Tatahuicapan de Juárez, ubicado a 15 minutos de Pajapan, por lo que no vivimos

en la comunidad. Cuatro docentes son de Pajapan. De las siete docentes frente a grupo, cinco son relativamente nuevas en la escuela, mientras que cuatro de nosotras tenemos más de 7 años de antigüedad en la institución. La directora es una maestra apasionada por su trabajo, quien fomenta el orden tanto en la gestión administrativa como pedagógica. Siempre hemos contado con su apoyo en todas las actividades que hemos planeado.

En este momento, puedo decir que nos hemos consolidado como un equipo de trabajo. Desde hace tiempo, "hacer equipo" ha sido nuestro lema en la escuela. Todas nos consideramos una sola entidad, y lo que le sucede a una de nosotras se refleja en el sentir colectivo. Practicamos la empatía, el compañerismo y establecemos lazos de amistad fuera del trabajo. Afortunadamente, estamos logrando esta dinámica a pesar de que es difícil dejar atrás la visión individualista de trabajo. En nuestra escuela, fomentamos el trabajo en equipo en todo momento.

Pedagógicamente, tanto mis compañeras como yo siempre estamos dispuestas a aprender, aunque a veces sentimos ciertos temores. Aquellas que tienen hijos no disponen de mucho tiempo, pero tienen una buena actitud frente a los retos que se presentan. Dentro de la escuela, hemos establecido acuerdos para que cada docente que comienza con un grupo de primero los acompañe en los siguientes grados hasta que se gradúen. De esta manera, podemos dar seguimiento al proceso de cada estudiante y evitamos cambios constantes que requieran que los niños y niñas se adapten a una nueva maestra cada ciclo escolar. Esta organización nos ha permitido brindar un seguimiento oportuno a cada estudiante y, al mismo tiempo, todas las educadoras tienen un acercamiento con los diferentes grupos. Siempre nos esforzamos por construir una comunidad.

Durante la pandemia de COVID-19, nos enfrentamos a desafíos tecnológicos al participar en diferentes cursos propuestos por la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Varias de nosotras no teníamos internet en casa, pero debido a la necesidad y la responsabilidad, tuvimos que contratar el servicio. Durante este período, implicó una inversión económica adicional de nuestros propios sueldos. En las festividades, nos organizamos para llevar un obsequio a todos nuestros niños y niñas. Para algunas docentes, no ha sido fácil económicamente, ya que tuvieron o tienen familiares enfermos a quienes cuidar. Creo que estas vulnerabilidades han revelado otras situaciones que no son

necesariamente de naturaleza pedagógica, pero nos afectan como personas y como educadoras.

Ante estas vulnerabilidades y desigualdades sociales que existen en nuestra sociedad, y particularmente en Pajapan, en el nivel preescolar indígena no pudimos llevar a cabo clases virtuales durante la pandemia debido a que los padres no cuentan con acceso a Wi-Fi en sus hogares. La mayoría tiene un teléfono celular, pero no siempre tienen saldo para participar en clases virtuales. Por esta razón, en acuerdo con toda la comunidad escolar, los padres y madres de familia expresaron que era mejor recibir material impreso y asistir a la escuela cada 15 días para entregar y recibir las actividades. Algunos tuvieron la posibilidad de enviar evidencias, videos y fotos, y llevamos un seguimiento de cada uno. En algunos casos, nos comunicamos con los padres por teléfono para no perder la comunicación con ninguno. Todas las docentes acordamos entregar las actividades impresas sin cobrarles a los padres, es decir, cada docente apoyó a su grupo porque nos dimos cuenta de que muchos padres se quedaron sin trabajo. Algunos niños viven con sus abuelos o tíos y no cuentan con recursos económicos. Creo que siempre hemos practicado la empatía y hemos atendido las necesidades de cada niño y niña en la medida de nuestras posibilidades.

La planeación siempre la hemos realizado por grado, pero al mismo tiempo creemos que el trabajo en equipo es mucho mejor, ya que se aportan más ideas. Por lo tanto, llevamos a cabo la planificación en reuniones con compañeras que enseñan el mismo grado. En estas reuniones, analizamos y discutimos las habilidades, necesidades y dificultades de cada grupo, para luego seleccionar los aprendizajes esperados de los campos de formación académica elegidos en conjunto y abordarlos en nuestros respectivos grupos.

Siguiendo con este tema, me gustaría mencionar que la escuela tiene una relación muy cercana con la comunidad y las familias, las cuales son muy colaborativas. Sin embargo, hemos descuidado involucrarlos en el aprendizaje de los niños y niñas. Los padres de familia son puentes que nos permiten conectarnos con personas de la comunidad que no tienen hijos en la escuela, pero que alguna vez fueron alumnos o padres de familia. Las madres y padres de familia participan en las actividades que les proponemos, aunque solo sea una minoría la que no lo hace debido a que trabajan y les resulta imposible participar personalmente, pero envían a familiares como tías o abuelas en su lugar. Siempre buscan la manera de

involucrarse. Normalmente, los padres esperan que los niños y niñas salgan del preescolar sabiendo leer. Hemos tenido conversaciones con ellos para comunicarles que ese no es nuestro objetivo principal, que algunos niños y niñas pueden lograrlo, pero no es lo que buscamos enfocarnos. Sin embargo, esto es lo que la mayoría de los padres demanda, a menudo sin prestar atención a los temas culturales o ecológicos que podríamos abordar desde la escuela, especialmente con los padres más jóvenes.

Tengo 13 años de experiencia como docente frente a grupo en el subsistema de Educación Indígena, y durante ese tiempo he identificado diversas dificultades pedagógicas. Regularmente, no hay un seguimiento y apoyo pedagógico constante. La formación y actualización proporcionada por la Dirección de Educación Indígena se ha transmitido de forma jerárquica, lo cual, en muchas ocasiones, no llega de la misma manera a los maestros de base. Además, no se brinda el acompañamiento y seguimiento necesario. El personal de Asesoría Técnico Pedagógica de la zona no solo se ocupa de lo pedagógico, sino que a menudo se le asignan tareas administrativas. Aunque reconozco que hay apertura para solicitar apoyo, considero que si el personal estuviera enfocado exclusivamente en lo pedagógico, estarían más atentos a las necesidades de cada escuela y docente que requiere ayuda, lo que permitiría construir redes de colaboración más efectivas. A pesar de que la educación pública ha avanzado, los docentes del subsistema indígena aún observamos carencias y desigualdades, como la falta de suficiente material educativo en nuestras lenguas, tanto en formato digital como impreso. Por el contrario, nos enfrentamos a barreras de acceso, como la falta de energía eléctrica en los lugares de trabajo, la falta de computadoras, de conexión a internet, entre otros. Por esta razón, en pleno siglo XXI, todavía existe una segregación en el sistema educativo nacional hacia el subsistema de educación indígena, ya que los responsables de la toma de decisiones asignan recursos económicos precarios a la educación indígena (Schmelkes, 2020).

Mi experiencia como educadora ha sido gratificante, ya que he tenido la oportunidad de colaborar con colegas que se atreven a experimentar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, con la guía y el acompañamiento de otras compañeras. En la práctica docente dentro del Subsistema de Educación Indígena, hemos intentado incorporar los Marcos Curriculares. En un principio, las directoras participaron en un curso-taller para familiarizarse

con ellos y luego compartirlos con el personal docente. En mi zona escolar, y con nuestras posibilidades, hemos trabajado con prácticas socioculturales propuestas por los Marcos Curriculares. Recuerdo que las directoras acordaron al inicio del ciclo escolar 2017-2018 que se implementaría esta nueva metodología de trabajo, en la cual las prácticas socioculturales estarían en consonancia con los saberes comunitarios de los pueblos indígenas, y que se fomentaría la contextualización. Sin embargo, a pesar de los acuerdos, varios coincidieron en que era una modalidad más de trabajo y no era obligatoria. Además, desde la Dirección de Educación Indígena de Veracruz no quedó muy claro cómo se abordarían los Marcos Curriculares, y como era de esperar, esta metodología dejó de funcionar. En la actualidad, ninguna escuela está implementando esta metodología; todos coincidimos en que hubo deficiencias en términos de formación, apropiación, acompañamiento y seguimiento. Tengo conocimiento de que solo una escuela recibió seguimiento, pero nunca compartió su experiencia con otras escuelas. En el preescolar donde trabajó, recibimos materiales de apoyo relacionados con los Marcos Curriculares, como libros de cuentos, historias y láminas, entre otros. Sin embargo, una desventaja es que estos materiales no están disponibles en la lengua que se habla en la comunidad, lo que dificulta su utilización.

Es importante señalar que tanto en la práctica educativa como en propuestas como los Marcos Curriculares, no se le da suficiente importancia al aspecto ambiental. En los casos en los que se aborda, generalmente se limita a una concepción reduccionista de "medio ambiente". Como sostiene González Gaudiano (2000), la forma en que se conceptualiza el ambiente determina cómo se aborda en el currículo. En este sentido, como educadoras y educadores, hemos sido formados en un sistema capitalista que ve lo ambiental únicamente como un recurso, y esta visión se refleja en el aula, donde se reduce su significado a acciones como el reciclaje o la recolección de basura. Así, el enfoque ecológico se aborda de manera limitada y no se integra de manera crítica y transversal en todos los campos formativos.

En las aulas, prevalecen las actividades que se llevan a cabo dentro del salón de clases, por comodidad, en lugar de aquellas que implican la participación de la comunidad. Esto se debe en parte a la percepción de que las actividades que involucran a la comunidad requieren más planificación y organización. Además, las familias suelen resistirse a que los estudiantes salgan a explorar fuera de la escuela, argumentando los riesgos y los costos del transporte. Si

se les pide que acompañen a sus hijos e hijas, mencionan que no es posible debido a sus responsabilidades laborales. En este nivel educativo, la comunicación con las madres y los padres de familia es crucial. Ellos tienen expectativas sobre los contenidos que se les enseñan a sus hijos e hijas, y muchos de ellos exigen que aprendan a leer y escribir en español. Gómez Lara (2011) señala que esto es una consecuencia estructural, ya que las familias han interiorizado el sistema de reproducción y la dominación de la sociedad en la que prevalece el castellano y los docentes mestizos.

En nuestro centro de trabajo, como educadoras, siempre damos a conocer nuestras formas de trabajo, considerando los ritmos de aprendizaje y los aprendizajes esperados establecidos en el programa. Sin embargo, los padres siempre demandan el enfoque en la lectura y escritura, y cuestionan el trabajo docente cuando se abordan temas que no requieren necesariamente la escritura, menospreciando así el desarrollo de otras habilidades, como la psicomotricidad, que también deben ser fomentadas en los niños y niñas. Considero que esto se debe en parte a la creciente individualización y deshumanización de la sociedad, siempre en competencia con los demás. También se relaciona con la falta de identidad de los indígenas, quienes no se reconocen a sí mismos, en parte por el racismo que ha prevalecido en las escuelas y en la sociedad. Cada vez más personas indígenas desean parecerse a los mestizos para poder tener mejores posibilidades de competir en una sociedad desigual y racista.

La educación preescolar implica un trabajo colaborativo entre madres, padres, estudiantes y docentes. Como educadoras, nos enfrentamos a grandes desafíos. El primero de ellos está relacionado con el aspecto pedagógico, mientras que el segundo consiste en saber cómo interactuar con las madres, padres, tíos, abuelos u otras personas a cargo de los estudiantes. Un tercer reto importante es ser un ejemplo de lo que deseamos transmitir, contagiar la curiosidad, el asombro, el amor, el cariño y la alegría frente a los niños y niñas. Cuando todas estas características se unen, se crea una atmósfera mágica en el aula, tanto así que los niños y niñas no quieren irse a casa y las familias colaboran activamente. Lograr esta magia es difícil para aquellos que no sienten desde el corazón mostrar sus emociones frente a los niños y niñas.

El preescolar es un espacio donde se permiten los errores y el aprendizaje se produce de manera conjunta. En el preescolar, se aprende jugando, experimentando, explorando, tocando, sintiendo, entre otras actividades. A lo largo de mis años de servicio, he conocido a docentes que no disfrutaban su labor, y he comprendido que esto se debe a la falta de vocación hacia la enseñanza, la falta de conciencia sobre el papel que desempeñan dentro de la comunidad, o tal vez no han logrado desarrollar un sentido de pertenencia e identidad como indígenas, entre otros factores. Estos factores dificultan la implementación de buenas prácticas educativas con amor y compromiso. Si bien es cierto que el sistema educativo mexicano en educación indígena no ha brindado los apoyos suficientes y hemos sido relegados, esto no significa que como docentes no debamos alentar el reconocimiento de nuestra propia identidad y fomentar el amor por lo nuestro y por el entorno físico que nos brinda vida.

Aunque la diversificación y contextualización son principios generales para la educación indígena según los Marcos Curriculares, estos no se han concretado debido a diversos factores. Sin embargo, los retomo en este proceso de investigación y en esta propuesta educativa a través de las Progresiones de Aprendizaje, ya que a través de ellas podemos diversificar y contextualizar los conocimientos locales de la comunidad. También es evidente que los conocimientos y prácticas de las familias pueden ser recursos para los aprendizajes esperados del plan y programa, convirtiéndose en un aprendizaje situado.

Las docentes de mi centro de trabajo nos esforzamos por encontrar formas efectivas de enseñanza-aprendizaje que permitan el desarrollo integral de los estudiantes desde una perspectiva situada y dialógica. Las condiciones de vida y las preocupaciones socioecológicas de los habitantes de Pajapan nos instan a interactuar más urgentemente con la vida comunitaria y a asumir que la escuela puede contribuir a resolver problemáticas. La labor docente implica conocer el contexto y tener sensibilidad para comprender lo que los niños y niñas desean saber, explorar y lograr que los aprendizajes esperados tengan significado en su vida y en sus propias realidades. Desde la Escuela Preescolar Indígena Lic. Fernando López Arias, como docentes, hemos identificado los desafíos a los que nos enfrentamos (me incluyo porque formo parte de este colectivo docente), y uno de ellos es precisamente contextualizar

la enseñanza-aprendizaje y lograr que la comunidad participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

Por tanto, hemos decidido aprender la metodología de las Progresiones de Aprendizaje, a través de un proceso colaborativo de aprendizaje, reconociendo que todas tenemos conocimientos y aportamos ideas para construir nuevas formas de enseñar. Buscamos una visión de equipo con un enfoque humano, reflexivo y crítico hacia la labor pedagógica, y creemos que con esto podemos iniciar procesos situados que fomenten un sentido de pertenencia hacia el contexto en el que habitamos, haciendo énfasis en la importancia del amor y cuidado tanto hacia los seres humanos como hacia los no humanos.

Las Progresiones de Aprendizaje se inspiran inicialmente en el modelo propuesto por Anne Edwards (2014), que plantea un modelo de cuatro cuadrantes basado en la noción de aprendizaje sociocultural de Vygotsky, que sostiene que el aprendizaje se construye a partir de las interacciones sociales y culturales que los estudiantes tienen con su entorno. Este modelo ha sido adaptado y replanteado en México por Sandoval et al. (2021). En esta investigación, sistematizo el proceso de identificación de preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas, así como el diseño e implementación colaborativa de las Progresiones de Aprendizaje, donde las familias han desempeñado un papel fundamental. Enfatizo el abordaje de lo ecológico, que debe ocupar un lugar central en la enseñanza-aprendizaje junto con lo cultural y lo lingüístico, debido a las implicaciones del cambio climático que ya se experimentan en las comunidades indígenas y la escasa o nula atención que se ha dado a este tema en las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas.

En la progresión de aprendizaje, cada cuadrante propone un ambiente de aprendizaje diferente y creativo, lo cual es fundamental en el preescolar debido a la edad de los estudiantes, que requieren entornos diversos para sus experiencias de aprendizaje. En esta exposición sobre los desafíos educativos, proporcionaré una breve descripción de los cuadrantes. El cuadrante 1 es el momento en el que el docente comparte una narrativa a través de historias contadas o creadas a partir de su propia experiencia y creación. Esta narrativa se presenta a los estudiantes y es crucial captar la curiosidad de cada uno de ellos, para introducir contenidos escolares y locales y establecer conexiones entre lo conocido y experimentado, y los nuevos aprendizajes establecidos en el programa, utilizando el espacio denominado

"Sabías que...". En el cuadrante 2, el ambiente de aprendizaje es propicio para la indagación. Implica salir y formular preguntas, permitiendo que los niños y las niñas se expresen con libertad en la búsqueda de respuestas a las preguntas surgidas en el cuadrante 1. Las formas de llevar a cabo la indagación siempre se establecen mediante acuerdos entre el docente y los estudiantes. Siempre se debe hacer hincapié en el cuidado, el respeto, la empatía, la escucha activa y esperar los turnos para participar, entre otros aspectos. El cuadrante 3 se centra en compartir los hallazgos de la indagación. Implica reflexionar y analizar lo que se ha descubierto durante la investigación. En este momento, se brinda la libertad a cada estudiante para expresar su opinión sobre el tema, se establecen acuerdos y a partir de ellos se proponen desafíos para abordar las preocupaciones y problemáticas identificadas. El cuadrante 4 se enfoca en el reto para el cambio, es decir, en el aprendizaje activo. Los estudiantes toman acciones para contribuir a la solución de la problemática abordada. Deciden si es posible resolverla de manera completa o parcial. En este apartado, el docente también realiza una evaluación final que recopila lo desarrollado en cada cuadrante.



Referencia: Sandoval et. Al (2021).

Lo anterior demuestra que las progresiones de aprendizaje son factibles y necesarias en el nivel preescolar, y este proceso de investigación las plantea por primera vez en este

nivel en México. Aunque el proyecto CARE ha impulsado el trabajo con progresiones de aprendizaje en otros niveles, aún no se ha experimentado en el nivel preescolar, lo cual es crucial para brindar experiencias educativas significativas que se basen en la realidad de los estudiantes. Es importante mencionar que durante la infancia se tiene la capacidad de desarrollar todo el proceso requerido por los cuadrantes. Además, este enfoque despierta en los niños y las niñas la curiosidad, el asombro, la reflexividad, el análisis y la expresión de sus opiniones. También fomenta su valor de ayudar y cuidar a los demás, lo cual implica habilidades competenciales muy favorables para su edad. Lo más maravilloso es que estas habilidades se desarrollan a partir de la vida cotidiana, de las narrativas que surgen de la vida en la comunidad, las cuales les resultan familiares y, por lo tanto, el proceso cobra aún más sentido y pertinencia.

Las madres y padres de familia desempeñan un papel fundamental en la etapa preescolar, ya que los niños y las niñas están desarrollando su independencia y autonomía. El trabajo con progresiones de aprendizaje gira en torno a la participación de estos actores en la realización de actividades de aprendizaje. Es muy importante su participación en la estimulación y el acompañamiento de sus hijos e hijas. En la actualidad, la mayoría de las madres y los padres son jóvenes con edades que oscilan entre los 18 y los 35 años, cuentan con estudios a nivel medio superior o superior, y tienen altas expectativas en cuanto a la lectoescritura y las matemáticas en el preescolar. Por lo tanto, suelen presionar a sus hijos e hijas, así como a los docentes, dejando de lado otras habilidades que también deben desarrollarse en el preescolar, como la exploración y comprensión del mundo natural y social, las artes, la educación física y el desarrollo socioemocional. Esta centralidad que los padres y madres atribuyen a los aspectos cognitivos limita la dinámica y el propósito de la educación preescolar indígena.

Entre las madres y los padres, existen diferencias en la importancia que le atribuyen al preescolar. Algunos están siempre pendientes de sus hijos e hijas y los apoyan, mientras que otros no participan mucho y consideran a la escuela como una especie de guardería. Las situaciones familiares en los contextos actuales son muy diversas y se ven afectadas por migración, injusticias, pobreza, falta de oportunidades laborales, divorcios, problemas de salud, entre otros. Todo esto influye en los procesos educativos y representa desafíos que

pueden abordarse en la medida de lo posible a través de contenidos, pero requieren principalmente la colaboración, involucramiento y participación de los padres y madres.

La escuela es un espacio donde convergen múltiples situaciones, y los niños y las niñas reflejan la vida familiar en la que se desenvuelven. Los educadores a menudo se enfrentan a desafíos que a veces están fuera de su alcance. A pesar de ello, llevamos a cabo nuestra labor con amor y pasión. Desde esta perspectiva, también pretendo retomar los valores ancestrales que con el tiempo se han ido olvidando, como el cuidado y la solidaridad, y convertir los espacios tanto dentro como fuera del aula en lugares donde puedan ser practicados. Por lo tanto, el objetivo del proyecto es fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación preescolar indígena, retomando los Marcos Curriculares de educación preescolar y vinculándolos con la metodología de las progresiones de aprendizaje. Además, se abordarán activa y críticamente las preocupaciones socio-ecológicas desde la perspectiva del cuidado, amor, afecto, solidaridad, compasión, asombro y curiosidad epistémica.

1.2. Retos socio-ecológicos

Actualmente estamos viviendo una crisis planetaria y una emergencia climática, que de alguna manera todos hemos propiciado y experimentado en sus efectos; claro, sin dejar de mencionar que tenemos una responsabilidad compartida pero diferenciada. Desde la educación es importante actuar, como se ha expresado desde diversas instancias como el Panel Intergubernamental para el Cambio Climático (IPCC por sus siglas en inglés):

En el informe se demuestra que el cambio climático constituye una amenaza cada vez más grave para nuestro bienestar y la salud del planeta. Las medidas que se adopten en el presente determinarán la forma en que las personas se adaptarán y cómo la naturaleza responderá a los crecientes riesgos climáticos. (Comunicado de prensa del IPCC, 28/02/2022, p.3)

El panorama planetario es claro y los desafíos ecológicos a los que se enfrenta la humanidad son cada vez más urgentes. Es crucial que avancemos juntos hacia nuevas formas de vida, hacia un cuidado ecológico-planetario en el que nos ocupemos de todo lo que existe

en nuestro planeta. Se debe hacer hincapié en las prácticas que contribuyan a frenar la crisis ambiental en la que nos encontramos.

En este sentido, Alberto Arenas (2008) menciona que la emergencia planetaria y la crisis ecológica no pueden entenderse, y mucho menos resolverse, sin abordar los problemas asociados a la injusticia social, como el racismo, el clasismo, las desigualdades sociales y todo tipo de diferencias entre los seres humanos y hacia los no humanos. Por otro lado, Payne (2016) señala que el neoliberalismo ha tenido un papel fundamental en esta crisis, ya que el consumismo ha hecho que los seres humanos deseen cada vez más poseer la naturaleza, sin importar las consecuencias, acelerando los procesos naturales en busca de beneficios rápidos. Hace referencia a que la colonización/capitalismo cognitivo está generando la descontextualización y la separación entre la cultura y la naturaleza, dando lugar a procesos artificiales, como la comunicación en el ciberespacio. Ante este panorama global, la humanidad se encuentra en una crisis en la que es necesario reflexionar sobre nuestras acciones y tener claro desde dónde podemos contribuir a resolver esta problemática. Considero que uno de los mayores desafíos ecológicos es que los seres humanos tengan presente el "cuidado" de nuestra naturaleza en todos los aspectos de nuestra vida, es decir, que lo entendamos como una forma de vida y no solo como una forma de adaptación.

El municipio de Pajapan se encuentra ubicado al sur de nuestro Estado; limita al norte con Mecayapan, al este con el Golfo de México y Coatzacoalcos, al sur con Cosoleacaque y Chinameca y al oeste con Mecayapan y Tatahuicapan de Juárez. Su distancia aproximada al sureste de la capital del Estado, por carretera es de 496 Km. Según datos obtenidos de INEGI, apoyado del Censo de población y vivienda de 2020 Cuestionarios básicos:

...la población total de Pajapan en 2020 fue de 18,051 habitantes, siendo 50.8% mujeres y 49.2% hombres. Los rangos de edad que concentraron mayor población fueron 5 a 9 años (1,721 habitantes), 0 a 4 años (1,576 habitantes) y 25 a 29 años (1,562 habitantes), entre ellos concentraron el 26.9% de la población total. (Censo de Población y Vivienda, 2020, p. 277)

La mayoría de los habitantes de Pajapan son hablantes de la lengua originaria náhuatl, específicamente de la variante del sur del estado. También existe una pequeña minoría de hablantes del popoluca y zapoteco que han llegado de comunidades cercanas al municipio. Las ocupaciones de los ciudadanos son muy diversas, incluyendo la agricultura, el comercio,

la pesca, la carpintería, la panadería, entre otras. Los habitantes de Pajapan son conocidos por ser trabajadores y comercian todo lo que tienen a su alcance, principalmente sus diferentes cosechas, que llevan a vender a la ciudad de Coatzacoalcos. Muchos también crían animales de traspatio y los utilizan para vender. La pesca es una actividad muy común entre la mayoría de los habitantes, debido a la cercanía del mar, las lagunas y los ríos. La pesca no solo es una fuente de alimentación, sino también de supervivencia. Las familias en Pajapan suelen mantener la limpieza en sus hogares y están comprometidas con la educación de sus hijos e hijas. Sin embargo, son pocos los que logran cursar la educación superior. Las relaciones de pareja suelen establecerse a una edad temprana y la mayoría vive en unión libre. Normalmente, las familias están compuestas por 4 o 5 integrantes. Según el sitio web del municipio, el nombre "Pajapan" proviene de una palabra compuesta derivada de los vocablos nahuas "paxah" (ceñidor, cinturón, faja), "A/atl" (agua) y "pan" (lugar), por lo que metafóricamente podría significar "lugar ceñido por agua" o "lugar rodeado de agua". Otro significado posible sería "Pach-a-pan", una expresión de origen náhuatl que significa "En el agua o río del heno".

En Pajapan, se encuentran disponibles varios servicios y espacios públicos para los habitantes, como la biblioteca municipal, la casa de la cultura, espacios recreativos, dos campos deportivos, un centro de salud, una cancha de usos múltiples, un mercado municipal y una oficina del registro civil. Sin embargo, según Data México (2020), un porcentaje de la población aún enfrenta desafíos en cuanto a acceso a servicios básicos. Por ejemplo, el 10.9% de la población no tiene acceso a sistemas de alcantarillado, el 4.7% carece de red de suministro de agua, el 7.85% no tiene baño y el 2.11% no cuenta con energía eléctrica. Además, algunos habitantes han emigrado a estados como Sinaloa, Chihuahua y Nuevo León en busca de una mejor calidad de vida para sus familias. Pajapan es conocido por sus atractivos turísticos, entre los que se incluyen las playas de Jicacal, Playa Linda y Peña Hermosa. Aunque esta última pertenece al municipio de Tatahuicapan, se encuentra muy cerca de la cabecera municipal. Además, la gastronomía local es destacada, y muchas personas de la región y de otros lugares visitan estas playas debido a su limpieza. En el municipio, también se encuentra la Laguna del Ostión, que es una fuente económica importante tanto para los habitantes de la comunidad donde se ubica como para todo el municipio.

La fe católica prevalece en Pajapan, y los habitantes participan en rituales y festividades católicas. Realizan peregrinaciones hacia otras comunidades e incluso hacia la ciudad de Catemaco en honor a su santo patrono, mostrando una gran devoción. Durante estas festividades, se llevan a cabo mayordomías y es común que algunos niños y niñas no asistan a la escuela. Una de las fiestas tradicionales se celebra el 8 de marzo en honor a San Juan de Dios, y durante esta festividad se pueden disfrutar de bailes populares, eventos deportivos y culturales, música de jarana, entre otras actividades. Durante el día, la calle del mayordomo se adorna y se escucha música de banda mientras se preparan alimentos como tamales y se sacrifican reses. Esta celebración es una oportunidad para que la comunidad se reúna y cualquier persona puede acudir a degustar los alimentos preparados. Del 12 al 14 de junio se celebra la tradicional fiesta en honor a San Antonio de Padua, donde también se realizan mayordomías. Los días 1 y 2 de noviembre, se lleva a cabo la celebración de Todos los Santos y los Fieles Difuntos, durante la cual se colocan altares en hogares y cementerios con alimentos como tamales, pan, dulces, flores, veladoras y agua bendita. En la cabecera municipal también existen otras religiones cristianas evangélicas y Testigos de Jehová, pero prevalece el respeto entre los habitantes y sus diferentes preferencias religiosas.

La música de viento y el son jarocho son elementos distintivos de las festividades en Pajapan, ya sean patronales, cívicas o de celebración. Siempre están presentes y añaden alegría a los eventos. En particular, en este municipio existen numerosos grupos musicales que interpretan géneros tropicales y cumbia, y se encargan de amenizar las fiestas de los lugareños y de las áreas circundantes. En cuanto a la gastronomía, se pueden encontrar una variedad de platillos típicos en la comunidad, como el taxogowil (carne frita de cerdo con frijoles de olla) y el tatónil (carne de res o cerdo preparada con masa nixtamalizada y achiote). También se disfruta de quelite con masa y una diversidad de tamales, como los de elote (bollitos, pollo o carne de res) y los de masa con pollo o carne. Otros tamales tradicionales incluyen los tamales de piedra (tamales negros), los de frijoles (dobladas) y los de chípil. En el pasado, solían celebrarse bodas tradicionales en las que se adornaba una res que era llevada a la casa de la novia por los familiares del novio, quienes bailaban por las calles hasta llegar al destino. Sin embargo, estas tradiciones se han vuelto menos comunes en la actualidad. La vestimenta de la comunidad ha sido influenciada por la cercanía de la ciudad, y muchos adoptaron el uso de telas floreadas. Algunos incluso se cosen su propia ropa, mientras que

otros acuden a sastres locales que confeccionan prendas para mujeres y hombres. Este oficio también es practicado por varias personas que ofrecen sus servicios tanto a la comunidad como a los alrededores. Según relatos históricos, la vestimenta original consistía en un refajo de colores y una blusa con holanes, acompañados de un peinado con trenzas adornadas con listones de varios colores para las mujeres, mientras que los hombres vestían pantalones de manta y camisas del mismo material. Sin embargo, en la actualidad es poco común ver a alguien vestido de esta manera.

A nivel regional, la expansión de la cultura urbano-industrial ha llevado a una pérdida significativa de biodiversidad. Los planes agropecuarios ambiciosos que implican el uso de fertilizantes y agroquímicos, así como la construcción de urbes petroleras, también han contribuido a la contaminación del suelo. En la región sur del estado de Veracruz, se han adoptado prácticas agrícolas poco sustentables y la ganadería ha provocado la expansión de potreros en áreas donde antes había bosques. La deforestación resultante de esta expansión ganadera ha causado un aumento en la temperatura y una disminución del caudal de los manantiales que abastecen a las comunidades indígenas, lo cual repercute en la escasez de agua en los hogares.

Además, los desafíos ecológicos en las comunidades indígenas se están agravando cada vez más debido a la falta de autocuidado de la población y, por ende, la falta de cuidado de la naturaleza. Esto ha dado lugar a problemas de salud, como el aumento de casos de diabetes debido al consumo excesivo de refrescos. Estas enfermedades a menudo se convierten en obstáculos para la educación, ya que los familiares pueden ausentarse para cuidar a un enfermo en casa. En Pajapan, el consumo de bebidas azucaradas ha aumentado, a pesar de que tienen acceso a frutas en sus patios para preparar aguas frescas. Con frecuencia, estas frutas se descomponen y no se aprovechan adecuadamente. El consumismo también ha llegado a la comunidad indígena, donde la mayoría de la población prefiere tomar refrescos en lugar de bebidas tradicionales como el pozol, que se prepara con maíz.

A lo lejos, se puede observar cómo el cerro San Martín cada vez tiene menos árboles debido a la expansión de la ganadería hacia las zonas cercanas a las colinas. Estas prácticas son adoptadas por personas con mayores ingresos económicos que adquieren tierras para sembrar pastizales, lo que contribuye al aumento de la temperatura en los municipios

cercanos, especialmente en Pajapan. Además, en este municipio, los habitantes no tienen acceso suficiente a agua debido al bajo caudal de los manantiales que abastecen su suministro. Deben programar días específicos para almacenar agua para su consumo personal. Los arroyos alrededor del municipio también han experimentado una disminución en su caudal. La contaminación causada por la basura es evidente en Pajapan, ya que la gente arroja desechos a los alrededores de los ríos y en las orillas del pueblo. Los habitantes carecen de conciencia ambiental y en las festividades se genera una gran cantidad de residuos de un solo uso, lo que provoca un aumento en la producción de basura. Además, muchos de estos desechables se queman, lo que genera contaminación del aire.

Mi madre solía contarme que cuando era niña, había una gran cantidad de vegetación, peces en los ríos y animales silvestres que podían cazar para alimentarse. Había una diversidad impresionante de flora y fauna. Sin embargo, en la actualidad, muchas especies tanto de flora como de fauna están en peligro de extinción o se han perdido por completo. Como docente de educación indígena y habitante de la región, estas situaciones me preocupan profundamente. La fauna de nuestra comunidad se ha reducido significativamente. Especies como venados, iguanas, armadillos, mapaches, chachalacas, víboras, conejos, coyotes, jabalíes, tepescuitle, zeretes, zorros, tlacuaches, tuzas, ardillas, pichichis, cotorros, entre otros, están en peligro de extinción en nuestra zona, y algunas de ellas, como los changos y los tucanes, ya se consideran en peligro. En cuanto a la fauna marina, en nuestro municipio aún podemos disfrutar de una diversidad de pescados, cangrejos, camarones, pulpos, ostiones, entre otros manjares que nos brinda la naturaleza. En cuanto a la flora de nuestra comunidad, podemos encontrar árboles maderables como la caoba, el cedro, el bari, el huapaque, el jinicuil, el macayo, el barbasco, el cocuite, el corpo, la ceiba, el guayacán, el picho, el frijolillo, el cedrillo y la solerilla. También existen árboles frutales como el mango, la guaya, el tamarindo, la guayaba, las vainas, el chico zapote, el acotopi, el aguacate, la mandarina, el zapote mamey, la ciruela, el limón, los nanches, la granada, el café, la toronja, las maltas, la naranja cucha, el coco, entre otros. Lamentablemente, algunos árboles frutales, como el *huitzama*, ya han desaparecido. La Reserva de la Biosfera de los Tuxtlas fue creada con el propósito de mejorar la gestión de los ecosistemas y la biodiversidad de la región, abarcando ocho municipios, incluido Pajapan. Según Sánchez (2008), Pajapan y la Sierra de Santa Marta se caracterizan por tener una orientación conservacionista promovida por

instituciones estatales, más que por una iniciativa de los habitantes locales. En la actualidad, la mayoría de los campesinos reciben el programa Sembrando Vida del gobierno federal. Algunos han optado por sembrar árboles nativos, mientras que otros han decidido cultivar otras plantas para consumo y venta, lo que ha llevado a la tala de árboles.

Los seres humanos estamos destruyendo gradualmente la naturaleza, actuando de manera egoísta e individualista. Como menciona Shiva (2005), los campesinos se consideran dueños de la tierra y han convertido sus cosechas en mercancías. Esta mentalidad es resultado de la globalización y ha llevado a adoptar la idea de que la naturaleza se regenera o que no tiene fin. En consecuencia, su actitud es pasiva y conformista. Lamentablemente, en la actualidad estamos experimentando una catástrofe planetaria, y cada comunidad está experimentando sus efectos de diferentes formas. Todo esto es el resultado de la falta de empatía hacia la naturaleza.

1.3. Preguntas y objetivos

Las problemáticas escolares y socioecológicas en nuestra comunidad son diversas y requieren una atención especial. En mi enfoque pedagógico, retomo la diversificación y la contextualización, aspectos que los Marcos Curriculares para el nivel preescolar ya plantean, pero que necesitan incorporar una dimensión ecológica. Es por eso que considero relevante trabajar con progresiones de aprendizaje. Esta metodología tiene un enfoque situado, lo que significa que abre espacio para incorporar aspectos ecológicos, sociales y culturales en el aula. Al trabajar con progresiones de aprendizaje, aprovechamos los conocimientos locales para situar el aprendizaje, partiendo de las historias de la comunidad e identificando preocupaciones y temas comunes que pueden abordarse en la escuela, involucrando a toda la comunidad educativa.

Las progresiones de aprendizaje surgieron como parte del proyecto CARE México, el cual es una iniciativa de colaboración internacional entre Alemania, India, Sudáfrica y México. Esta red de colaboración está conformada por expertos en educación para la sustentabilidad, quienes fueron convocados por la agencia alemana de cooperación

internacional Engagement Global. En México, el proyecto CARE es coordinado por la Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y el Dr. Juan Carlos Sandoval Rivera. Formo parte de este proyecto y mi investigación se enmarca en él. En este sentido, el proyecto plantea lo siguiente:

Partimos de la necesidad de que el aprendizaje situado y en conexión incorpore una dimensión de acción y de construcción de conocimientos, que supere la idea de transmisión de conocimiento y su evaluación. Nuestros objetivos son: 1) contribuir a generar, enlazar y potenciar conocimientos y acciones desde la escuela que puedan coadyuvar a enfrentar el colapso socio-ecológico en el ámbito local, regional y global; y 2) reconocer en el contexto escolar los conocimientos locales y la innovación socioecológica generada en procesos de sobrevivencia y resistencia de poblaciones vulneradas históricamente. (Sandoval, et al. 2021, p. 3)

Las progresiones de aprendizaje brindan la oportunidad para que los niños y niñas investiguen en su comunidad y, a partir de ello, identifiquen problemáticas y preocupaciones locales que luego llevan al aula en busca de alternativas de solución. Esto les permite desarrollar la capacidad reflexiva frente a sus propios desafíos y les da la posibilidad de proponer ideas encaminadas a su solución. Además, este enfoque también tiene beneficios significativos para las familias, ya que las actividades propuestas requieren de su acompañamiento, lo que promueve el aprendizaje conjunto y fortalece la convivencia y la unión familiar. Cada miembro de la familia, ya sean padres, madres, hermanos, tíos, tías, etc., participa en acciones que contribuyen al aprendizaje situado, lo cual motiva a los niños y niñas, ya que llegan a la escuela compartiendo lo que han hecho juntos como familia. Esto, a su vez, tiene efectos positivos en su autoestima, seguridad y autonomía en el aula.

A partir de esta propuesta, el aprendizaje situado en contextos indígenas puede abordarse con mayor pertinencia, relevancia y respeto hacia los derechos de los indígenas y de la naturaleza. Es importante despertar en los estudiantes la curiosidad por conocer su localidad, el lugar donde se desenvuelven, y sobre todo, fomentar el cuidado de su entorno natural y social, promoviendo un espíritu crítico en la construcción de su propio aprendizaje en compañía de sus maestros y maestras, así como de sus madres, padres y familias. Se busca generar experiencias que trasciendan el espacio del aula, buscando el reconocimiento de su identidad personal, ecológica y cultural en su comunidad indígena. Para lograrlo, es

importante conocer las prácticas que llevan a cabo las madres, padres, cuidadores, etc., en la localidad donde se encuentra la escuela, comprender cómo se cuidan a sí mismos y cómo cuidan su entorno. Establezco una diferencia entre prácticas ecológicas y culturales con fines didácticos, para visibilizar las ecológicas por su notable ausencia de los procesos educativos en preescolar, aunque reconozco que en las prácticas confluye lo cultural, lo ecológico, lo social y lo educativo. Como docentes, es fundamental conocer las prácticas situadas en contexto en el que se encuentra la escuela, no sólo en su dimensión cultural con la que estamos más familiarizadas en el subsistema indígena, sino también la dimensión ecológica, y, a partir de ese conocimiento, reflexionar sobre qué hacer con ello, cómo llevarlo al aula, cómo transformarlo. En este sentido, surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las prácticas ecológicas y culturales locales relacionadas con el cuidado del entorno social y natural que llevan a cabo las madres y padres de familia en el preescolar indígena y la comunidad en general, que se pueden incorporar al aula para promover un aprendizaje situado?

2. ¿Cómo se articulan las prácticas ecológicas y culturales con los contenidos del plan y programa de educación preescolar a través de las progresiones de aprendizaje a partir de un proceso formativo y colaborativo entre docentes?

3. ¿De qué manera las madres, padres y familias participan en el diseño, a través de sus historias, y en la implementación, brindando apoyo a sus hijos, experimentando así el proceso de aprendizaje situado basado en las prácticas ecológicas y culturales de la comunidad que poseen y comparten?

Estas interrogantes me llevan a reflexionar sobre los momentos, actores, entornos y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a buscar objetivos que me ayuden a responder las preguntas planteadas. Con este fin, propongo el siguiente objetivo general para esta investigación:

Analizar la articulación de las prácticas sociales, ecológicas y culturales a los contenidos del plan y programa desde un enfoque de aprendizaje situado y la metodología de progresiones de aprendizajes en el preescolar Lic. Fernando López Arias de Pajapan.

Y los objetivos específicos son:

1. Identificar prácticas ecológicas y culturales que puedan ser insumo de aprendizajes situados en preescolar indígena.
2. Analizar la articulación de prácticas ecológicas y culturales cotidianas que se llevan a cabo en los procesos de aprendizaje situado en el aula de preescolar, a través de progresiones de aprendizaje a partir de un proceso formativo y colaborativo entre docentes.
3. Analizar la participación y la experiencia de las familias en el proceso de aprendizaje situado a partir de la articulación de las prácticas ecológicas y culturales cotidianas.

1.4. Estructura de la tesis

La presente tesis se divide siete capítulos. En el primer capítulo se abordan los desafíos educativos a los que los docentes nos enfrentamos, así como los retos socioecológicos que enfrentamos como seres humanos en un contexto específico. Se plantean preguntas e objetivos de investigación que se abordarán a lo largo del documento. En el segundo capítulo se explora el marco de la política educativa relacionada con el nivel preescolar en entornos indígenas, y se comparte la realidad de este nivel educativo a partir de mi experiencia personal como docente.

En el capítulo tres, se presenta el marco teórico centrado en la educación ambiental en el nivel de preescolar indígena. Se destaca la importancia del aprendizaje situado como una alternativa para lograr aprendizajes relevantes al conectar los conocimientos locales con los contenidos escolares. Se hace énfasis en las prácticas sociales, ecológicas y culturales.

En el cuarto capítulo, se aborda la metodología utilizada en la investigación. Se describe el proceso seguido y se enfatiza en la importancia de llevar a cabo una investigación ética y empática. Se menciona que se trabajó desde, para y con la escuela del nivel preescolar indígena.

Los capítulos cinco y seis de esta tesis contienen el análisis y los resultados de la investigación. En ellos se presentan las prácticas ecológicas y culturales que pueden servir como base para lograr aprendizajes significativos a través de la contextualización y diversificación, es decir, mediante el aprendizaje situado. Se destaca la importancia de las progresiones de aprendizaje, que se logran mediante la articulación de los conocimientos

locales de las comunidades con los contenidos del plan y programa de educación preescolar. También se resalta la participación de las familias en la escuela y el trabajo colaborativo dentro del colectivo escolar. Se exponen las conclusiones obtenidas a lo largo del recorrido de investigación, en el cual participaron diversas personas. Además, se incluyen las referencias bibliográficas para su consulta y los anexos relacionados.

Capítulo 2. Marco de política educativa

De acuerdo con Bertely (1998), la escuela desempeña un papel fundamental en la adquisición de un estatus político por parte de los ciudadanos indígenas del siglo XX, a través de una educación pertinente y de calidad que evite la segregación del sistema educativo mexicano hacia las comunidades indígenas. Para lograr esto, se requieren políticas educativas concretas. En esta sección, se realiza un análisis de la política educativa relacionada con mi proyecto, tomando en cuenta reformas, acuerdos, planes y programas como la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica), el Acuerdo 592, el Plan de Estudios 2011 para Educación Básica, el Programa de Estudio 2011: Guía para la Educadora en Educación Básica Preescolar, los Marcos Curriculares y los Parámetros Curriculares (aunque estos últimos se enfocan principalmente en la educación primaria indígena). Además, se considera el documento Aprendizajes Claves para la Educación Integral en Educación Preescolar: Plan y Programas de Estudios, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación, publicado en 2017. Se enfoca en identificar oportunidades y vacíos en cuanto al enfoque situado de los aspectos socio-culturales y socio-ecológicos, la participación de las familias y la formación docente.

2.1. Acuerdo 592 y Marcos Curriculares en el marco de la RIEB

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), surgida en 2011 a través de un acuerdo con el sindicato en el marco de la alianza por la calidad de la educación, enfatizaba la importancia de la renovación curricular para la formación de un ciudadano globalmente competitivo. Sin embargo, es una realidad marcada por la desigualdad, se presentan contradicciones y ausencias, ya que muchas familias carecen de los recursos económicos necesarios para mantener el tipo de escuela que propone la RIEB. Dentro de la RIEB, se incluye la enseñanza del inglés tanto en la educación básica como en la educación indígena, como una lengua adicional a la lengua materna de los niños y niñas. Desde la perspectiva de la globalización, los campos de formación considerados relevantes son el lenguaje y la comunicación, así como el pensamiento matemático.

La RIEB se concibe como una política pública que permite a la educación básica alcanzar nuevos horizontes al establecer un acuerdo como el 592, el cual promueve la articulación de todos los niveles educativos de la educación básica. En este acuerdo se reconoce la diversidad cultural y el bilingüismo como elementos fundamentales en el sistema educativo, destacando que la inclusión de la población indígena es una obligación que debe ser llevada a cabo en las escuelas.

El trabajo colegiado de grupos de trabajo interinstitucional dio origen al acuerdo Secretarial número 592 a través de este documento pactado en 2011. Las partes se comprometen a atender la diversidad étnica, social, lingüística y cultural de la población mexicana y permite la articulación en la educación básica, desde preescolar, primaria y secundaria. En ella se hace hincapié en la formación de manera integral de los educandos, el logro de competencias para la vida, aprendizajes esperados y los estándares curriculares de los planes y programas de 2011, todos de observancia nacional y global. (SEP, 2011, p. 7)

El Acuerdo 592 introdujo una serie de concepciones y enfoques sobre la educación, planteando cómo debía ser entendida desde una perspectiva de calidad. En el documento se reflejaba un compromiso social que respondía a las demandas de una sociedad globalizada, que requería ciudadanos preparados para competir con países desarrollados. En este contexto, las escuelas se convirtieron en espacios donde se buscaba exigir y generar competencia entre los estudiantes, la comunidad escolar y los docentes. Desde la vivencia del currículo, se experimentaron y continúan experimentándose tensiones relacionadas con qué se considera una escuela de mayor calidad, identificándola a través de concursos u otros criterios. La sociedad, desde el enfoque basado en competencias, se ha visto obligada a entender la educación como un medio para identificar a los mejores estudiantes, docentes y escuelas, y basar en ello sus decisiones de inscripción.

En este acuerdo también se hizo hincapié en la diversificación y contextualización como objetivo para fortalecer una política educativa integral. En particular, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) participó en la elaboración del Plan de Estudios 2011, creando los Marcos y Parámetros Curriculares. Estos instrumentos brindaron al subsistema la oportunidad de reconocer a la población indígena y su cosmovisión, a través de la contextualización y diversificación curricular. Se les permitió incorporar pedagogías que no estaban explícitamente contempladas en los planes y programas de estudio, y que

podían ser expresadas en las planeaciones diseñadas en los centros escolares. Sin embargo, el subsistema no proporcionó talleres ni cursos para dar a conocer estos documentos, lo que resultó en un desconocimiento generalizado y solo unos pocos experimentaron las propuestas de los Marcos Curriculares.

En el Acuerdo mencionado, se destacan los conceptos de diversificación y contextualización que se reflejan en los Marcos Curriculares de educación indígena. Estos documentos promueven un enfoque de enseñanza-aprendizaje más situado y contextualizado, aunque también presentan algunos vacíos que he detectado y confirmado a través de mi experiencia. Es importante mencionar que, para el nivel preescolar indígena, los Marcos Curriculares se presentan en forma de fascículos, y uno de ellos aborda la metodología a emplear en ese nivel. Los Marcos Curriculares son instrumentos que fortalecen el trabajo en educación indígena, ya que expresan el respeto hacia los pueblos indígenas como parte de la atención a la diversidad existente en el país. Estos documentos orientan las formas de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas indígenas, proponiendo la metodología basada en proyectos. Su objetivo principal es reconocer los saberes y conocimientos de las poblaciones indígenas, y considerar la lengua materna de la comunidad como una vía de comunicación en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Es importante mencionar que esta política también dio lugar a los Parámetros Curriculares, que se centran en la integración de la lengua materna como asignatura en los ciclos de educación primaria. Su propósito es establecer espacios curriculares en las aulas para estudiar, analizar y reflexionar sobre la lengua materna y las formas de comunicación en las comunidades indígenas, abordando tanto aspectos orales como escritos, a partir de las prácticas sociales de lenguaje.

La propuesta de los Marcos Curriculares fomenta la creación de una comunidad entre madres y padres de familia, docentes y alumnos, lo que permite tener una escuela inclusiva y abierta a la participación de la comunidad. Se reconoce la diversidad cultural y social de los estudiantes y sus familias, poniendo al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y teniendo en cuenta sus intereses. A través de los Marcos Curriculares, la escuela se convierte en un espacio en el que la comunidad y la escuela se unen en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

La apertura a nuevas formas pedagógicas invita a innovar en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas indígenas. Los Marcos Curriculares hacen hincapié en el aprendizaje situado, al considerar los conocimientos locales de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes. Además, se proporciona un conjunto de materiales de apoyo que incluyen antecedentes, caracterización, metodología de proyecto, campo formativo salud, juegos y materiales educativos relacionados con la niñez indígena y migrante, entre otros. Sin embargo, en el preescolar en el que trabajo y posiblemente en otras escuelas de la zona, muchos de los materiales ofrecidos por los Marcos Curriculares son desconocidos o no se les da la importancia debida en su análisis y práctica. Como resultado, la enseñanza situada no se logra implementar plenamente en las aulas. Esto se debe, en primer lugar, a que estamos influenciados por una sociedad hegemónica, y en segundo lugar, a que los materiales de apoyo no se ajustan a los contextos de los estudiantes e incluso en ocasiones no llegan a los centros escolares. En este sentido, la DGEI (2012) menciona que la diversificación implica que la práctica pedagógica se base en la realidad escolar, cultural, social y lingüística. Diversificar significa tomar como punto de partida las prácticas sociales y culturales del contexto inmediato de los estudiantes y convertirlas en secuencias y situaciones didácticas. A través de la diversificación se definen los aprendizajes esperados, incluyendo los saberes locales, que pueden incorporarse en la práctica docente, ya que están descritos en los planes y programas de estudios nacionales.

En teoría, la contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los Marcos Curriculares, permite el acceso e inclusión de los conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas desde su propia cosmovisión. Estos saberes y conocimientos, que pueden transmitirse a través de pedagogías no escritas, son muy particulares de cada comunidad. La incorporación de estos saberes locales permite a los niños y niñas desarrollar una identidad positiva como indígenas DGEI (2012). Sin embargo, en la práctica, existe una notable falta de coherencia con estas premisas, ya que prevalece en las aulas una descontextualización de los planes y programas de estudio. Es común que se priorice un enfoque de enseñanza-aprendizaje que no se alinee con la identidad de los estudiantes.

Como parte del sistema educativo y teniendo experiencia como docente, he identificado vacíos en los Marcos Curriculares de educación preescolar. En primer lugar,

estos documentos hacen hincapié únicamente en las prácticas sociales y culturales de las comunidades indígenas, sin enfocarse en lo ecológico. Desde mi experiencia, aunque el acuerdo 592 ofrecía oportunidades, también presentaba limitaciones y vacíos en su contenido. Al revisar estos documentos clave a lo largo del tiempo en la modalidad indígena, encontré que no se enfatizaba lo ambiental. Solo se mencionaba en el principio pedagógico "1.9 Incorporar temas de relevancia social", y dentro de estos temas se incluía la educación ambiental para la sustentabilidad desde el desarrollo de valores y actitudes. Sin embargo, se planteaba como opciones que podrían o no abordarse en el aula, dependiendo de la relevancia que el docente o los estudiantes les atribuyeran. El tema ambiental no adquirió relevancia en los contenidos escolares y los conceptos de cuidado no fueron abordados adecuadamente. En caso de ser mencionados, se hacía desde una perspectiva antropocéntrica, sin incluir el cuidado hacia otros seres no humanos, como plantas, árboles y animales, y haciendo hincapié en la formación de un futuro ciudadano competente, preparado para la globalización y la inserción en el mercado laboral (SEP, 2011).

Desde la metodología de proyectos propuesta por los Marcos Curriculares, se hace énfasis en la salud y se presta poca atención a la cuestión ambiental. En segundo lugar, estos documentos no han sido ampliamente difundidos, lo que ha llevado al desconocimiento por parte del personal docente indígena y, en consecuencia, a su falta de implementación en el aula, prevaleciendo el currículo nacional hegemónico. Considero fundamental abordar la cuestión ambiental y ecológica de las comunidades indígenas, ya que hay mucho que aprender de ellas. Por ejemplo, los procesos de siembra de las cosechas, los rituales practicados en diferentes localidades y las relaciones de los indígenas con su entorno natural, que involucran respeto, cuidado y la sacralidad de los montes, los ríos, las cosechas, entre otros aspectos. Poner el foco en lo local podría traer grandes beneficios para abordar la crisis ambiental actual a través de prácticas locales resilientes (Kagawa, 2010). Estos temas deben ser motivo de preocupación compartida, dada la pérdida de formas de vida en armonía con la naturaleza.

Otro vacío que identifiqué en los Marcos Curriculares de educación preescolar se refiere al aspecto emocional. Desde las comunidades indígenas también se manifiestan afecto y emociones, pero estos documentos no enfatizan suficientemente esta parte esencial de la

infancia. Las comunidades indígenas tienen sus propias formas de expresar lo emocional y la afectividad hacia los demás. Considero de gran importancia incorporar estas manifestaciones desde una perspectiva de cuidado personal y hacia los demás, promoviendo la colaboración, la solidaridad y diversas formas de expresar cariño y afecto hacia los seres humanos y no humanos. Es crucial otorgar la debida importancia a estas formas de vivir que se basan en las relaciones interpersonales de los indígenas. Por ejemplo, cuando una mujer da a luz, las vecinas, familiares y amistades cuidan de ella durante dos o tres semanas, apoyándola en tareas como lavar la ropa del bebé o de la familia, llevándole tortillas y comida, y estando pendientes de su proceso de reposo. Por tanto, considero que estas manifestaciones de afecto en las comunidades deben ser visibles y recuperarse como recursos para el trabajo diario en nuestras aulas.

2.2. Plan y Programa de estudio de preescolar 2017

El Plan de Estudios 2017 presenta una visión en la que los aprendizajes esperados deben desarrollarse para lograr las competencias establecidas en el perfil de egreso, y se basa en tres elementos fundamentales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje: la formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y la autonomía curricular. La inclusión se concibe como la apertura de todos los niños y las niñas a la escuela, sin importar sus condiciones económicas, sociales o necesidades educativas especiales. La intención era que todos pudieran ingresar a la escuela de manera normal, aunque no se tuvieron en cuenta las limitaciones de infraestructura que existen en la mayoría de las escuelas. En el apartado de inclusión y diversidad se encuentra la educación indígena, y aunque los marcos curriculares no se mencionan explícitamente en este plan, a lo largo del documento se enfatiza la importancia de atender la diversidad. En este documento se sostiene que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo que importa es lo que desea aprender. Es importante destacar que la educación preescolar comienza a los tres años y concluye a los cinco años, y tiene carácter obligatorio. Los programas de becas ofrecidos por el gobierno federal han motivado a madres y padres de familia a inscribir a sus hijos en la escuela, lo que ha generado nuevas experiencias para los pequeños. El Plan considera que los niños y las

niñas son sujetos activos, pensantes y con capacidades y potencial para aprender en su entorno (SEP, 2017).

Desde el plan de estudios 2017, ofrece un perfil de egreso marcados en 11 ámbitos, que a continuación menciono:

- 1.- Lenguaje y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Pensamiento crítico y solución de problemas.
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
6. Colaboración y trabajo en equipo
7. Convivencia y ciudadanía
8. Apreciación y expresión artísticas
9. Atención al cuerpo y la salud
10. Cuidado del medioambiente
11. Habilidades digitales

Los ámbitos número 3 y 10 contribuyen directamente a la cuestión ambiental, aunque presentan algunos vacíos en relación con los alcances del perfil de egreso en el nivel preescolar. Por ejemplo, en el ámbito 10 se menciona lo siguiente: "Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura)" (SEP, 2017, p. 22). En mi opinión, este perfil debería ser más amplio. Nuestros pequeños tienen un gran potencial para lograr un perfil más completo en este ámbito. El enfoque humanista que ofrece el plan de estudios 2017 enriquece las nuevas formas de concebir el sistema educativo, promoviendo valores como el respeto, el rechazo a la discriminación y a toda forma de violencia, y haciendo hincapié en el reconocimiento de los estudiantes como parte de una

sociedad que habita en un planeta y que la preservación del mismo es responsabilidad de todos (SEP, 2017).

En el plan de estudios se incluye un apartado sobre la ética del cuidado desde una perspectiva antropocéntrica. Se muestra la interrelación entre los diversos actores de la comunidad escolar, pero no se considera el cuidado hacia los seres no humanos. Sin embargo, considero que se debe avanzar hacia una ética del cuidado con una visión más amplia, que no solo incluya a los seres humanos, sino a todas las formas de vida en nuestro planeta. Es importante concebir una ética del cuidado que vaya más allá de la comunidad escolar, ampliando el panorama hacia la vida comunitaria. La escuela debería ser un medio para llegar a la comunidad y viceversa, permitiendo que la comunidad enseñe sus formas de cuidado a la escuela y promoviendo la creación de redes de aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, el plan de estudios menciona la importancia de la relación entre la escuela y la familia. Sin embargo, en muchas escuelas hay poca participación de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Esta afirmación se basa en mi experiencia y en las conversaciones que he tenido con algunos padres de familia de la comunidad. En el preescolar donde trabajo, la colaboración de las madres y padres de familia ha sido buena en general. Sin embargo, debo mencionar que también hay quienes muestran resistencia e irresponsabilidad, especialmente durante la pandemia. La realidad nos ha mostrado que no todas las familias cumplen con las actividades de aprendizaje de sus hijos debido a diferentes circunstancias familiares.

Además, es importante destacar que el apartado del mobiliario de aula para favorecer la colaboración en el plan de estudios presenta muchas discrepancias con la realidad. Lo que está escrito solo existe en papel, ya que en la realidad las escuelas a veces ni siquiera cuentan con sillas y mesas para cada niño. Este es solo un ejemplo de la infraestructura que es fundamental en el aula. Las carencias en las escuelas, tanto en mobiliario como en otros aspectos, reflejan la desigualdad social en las comunidades indígenas (INEE, 2014).

El currículo de educación básica de la SEP (2017) tiene un diseño inclusivo que reconoce la relación entre lo global y lo local en el desarrollo de habilidades socioformativas. La SEP señala que "el currículo debe ofrecer espacios de flexibilidad a las escuelas para que

estas realicen adaptaciones en los contenidos que sean pertinentes a su situación local" (2017, p. 96). Esta afirmación abre la posibilidad de proponer nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y adaptar el currículo a cada contexto específico.

Desde el currículo propuesto, se adopta un enfoque competencial que busca formar competencias acordes al siglo XXI. En este sentido, Gutiérrez (2010) señala que la alta tecnología define a las personas en este entorno actual, donde están más preocupadas por navegar en el ciberespacio que por la realidad. También se establece que las competencias para la vida no deben centrarse únicamente en una perspectiva economicista. Arenas (2008) nos invita a reflexionar sobre el sistema económico predominante en el mundo, donde la naturaleza es tratada como capital en beneficio del bienestar de las personas, las sociedades y la naturaleza. Ante esto, surge la pregunta: ¿Qué significa estar bien? ¿Quién debe estar bien? A partir de aquí, puedo afirmar que lo ambiental está presente en el currículo de la educación básica desde una perspectiva que sirve a la sociedad pero que no siempre es reconocida como parte integral de ella, desde una visión capitalista en la cual la naturaleza es considerada como bienes y servicios.

Por otro lado, en el plan curricular se hace referencia al "desarrollo sostenible" desde una perspectiva desarrollista, donde la tecnología se ve como un medio para mantenerse a la vanguardia en comparación con otros países occidentales. Sauvé (2006) menciona que el "desarrollo" es como una carrera de caballos en la que se cuida el medio ambiente, pero sin dejar de buscar el progreso de las sociedades a expensas de la naturaleza. Se plantea un desarrollo que responde a los intereses capitalistas, tanto de productores como de consumidores, y que no se preocupa por explotar el medio natural en aras de aumentar la economía. Por lo tanto, Sauvé (2006) sostiene que el desarrollo sostenible planteado en el plan curricular se relaciona con el progreso capitalista que daña al medio ambiente, ya que no busca acciones profundas ni una comprensión alternativa del medio ambiente en la que prevalezcan el compromiso, la solidaridad, el respeto, el sentido de pertenencia y la idea de ser parte de la naturaleza misma, sino que lo concibe como bienes y recursos que contribuyen al crecimiento económico.

Además de lo mencionado anteriormente, la globalización es un fenómeno sumamente complejo debido a sus múltiples dimensiones y las interconexiones que la

conforman. Presenta una doble cara, ya que a la vez construye aspectos positivos y negativos. Sauvé (2006) comenta acerca del desarrollo sostenible y en esta concepción, los países capitalistas tienden a reducir el medio ambiente a meros recursos para la economía, en la cual el sistema se preocupa por la sustentabilidad para evitar dañar el crecimiento económico. Por lo tanto, el currículo forma parte del sistema globalizador y tiene sus propios objetivos ocultos, como el crecimiento económico, que es uno de los hilos que lo componen como una estrategia.

En cuanto a los aprendizajes clave, se abordan tres componentes curriculares. El primero se refiere a los campos de formación académica, el segundo a las áreas de desarrollo personal y social, y el tercero al ámbito de la autonomía curricular. Actualmente, la aplicación de este último componente queda a elección de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Cada componente cumple una función en los aprendizajes clave para la educación integral. En el primero, encontramos el campo de formación académica, que incluye el lenguaje y la comunicación, el pensamiento matemático y la exploración y compresión del mundo natural y social. Este último campo es relevante por primera vez, aunque en la práctica la Secretaría de Educación continúa dando mayor prioridad al lenguaje y la comunicación y al pensamiento matemático. Esto tiene un trasfondo político y estructural, ya que México forma parte de la "Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que promueve políticas para mejorar el bienestar económico y social de las personas en todo el mundo" (OCDE, 2019, p. 2). Por lo tanto, a partir de esta organización se prioriza el desarrollo de competencias relacionadas con la ciencia, el pensamiento matemático, el lenguaje y la comunicación. En el segundo componente se trabajan tres áreas: artes, educación socioemocional y educación física, las cuales, debido a lo mencionado anteriormente, no han adquirido relevancia en las aulas escolares.

Cada campo y área del programa de estudios contiene aprendizajes esperados para la educación preescolar. Estos aprendizajes no est n organizados por grado, sino por nivel educativo, lo cual brinda a las educadoras y educadores la libertad de abordarlos según las necesidades de los niños y las niñas. Esta flexibilidad es una ventaja, ya que permite avanzar de acuerdo con las necesidades específicas de cada grupo. El programa de estudio de la educación preescolar, establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2017,

reconoce la importancia de este nivel educativo al considerar a los niños y las niñas como sujetos activos, pensantes y capaces de aprender e interactuar con sus pares. Al ingresar a este nivel, los niños y las niñas traen consigo experiencias previas, conocimientos y habilidades que los identifican. El programa ofrece numerosas oportunidades, entre ellas la flexibilidad pedagógica, que permite la planificación, evaluación y creación de experiencias sin limitaciones para los estudiantes.

Sin embargo, en el ámbito de la educación preescolar indígena, no contamos con un programa específico para este sistema. Nos basamos en el programa nacional, y debido a la falta de implementación de la diversificación y contextualización como política curricular, existe un desconocimiento de otras formas de enseñanza-aprendizaje más situadas, que incluyan el contexto y las prácticas cotidianas de las familias. En el aula, se trabajan los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social. Sin embargo, el abordaje de lo ambiental en la educación preescolar indígena no ha adquirido especial relevancia en comparación con el pensamiento matemático, el lenguaje y la comunicación. El enfoque ambiental se expresa en el campo de formación académica de exploración y comprensión del mundo natural y social, según lo establecido por la SEP en 2017. En este campo, se destaca la importancia de despertar la curiosidad y la disposición de los niños y las niñas para maravillarse ante los eventos de su contexto. También se puntualizan los tipos de experiencias que se pueden llevar a cabo tanto en el aula como fuera de ella.

Según mi experiencia como docente en este nivel educativo, he observado que la Secretaría de Educación Pública (SEP) solo nos ha solicitado evidencias de trabajo en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) a través de gráficas de los dos campos mencionados anteriormente, lo cual les otorga una mayor relevancia en comparación con el resto de los campos. Como resultado, lo relacionado con lo ecológico termina siendo considerado como no relevante. Además, las reformas curriculares implementadas generan confusión tanto en los padres como en los propios docentes.

Los padres, por un lado, demandan que sus hijos adquieran habilidades de lectura y escritura, y los docentes, presionados por estas expectativas, terminan centrandose más actividades en el pensamiento matemático, el lenguaje y la comunicación. Por otro lado, en el ámbito de la educación indígena, al no contar con pautas claras sobre cómo diversificar y

contextualizar la enseñanza-aprendizaje, se dificulta aún más la inclusión de los diversos componentes curriculares.

Es pertinente comentar que esta investigación se realizó mientras el plan de estudios 2017 seguía vigente en la práctica; a la par se dio a conocer el nuevo marco curricular 2022 que aún no está en marcha. En las conclusiones me referiré a las coincidencias que encontré entre la propuesta de aprendizaje situado que desarrollamos en esta investigación y el nuevo marco curricular.

2.3. Políticas de formación docente y materiales educativos

Una limitación que considero ha causado problemas en el sistema de educación indígena es la formación del personal docente. Según Schmelkes (2020), las instituciones formadoras sobrecargan a los docentes con contenidos que se ajustan a los planes y programas de estudio nacionales, pero que carecen de relevancia y pertinencia para las comunidades indígenas. Desde mi experiencia, puedo confirmar esto, ya que muchos docentes llegan al sistema con solo haber completado la educación preparatoria, lo que resulta en un desconocimiento total de las prácticas pedagógicas pertinentes para estas comunidades.

Además, las instituciones formadoras no abordan metodologías situadas específicamente para las comunidades indígenas. En mi caso, ya tenía una licenciatura en otro enfoque no intercultural y tenía el deseo de formarme en enfoques indígenas, pero esto no se cumplió como esperaba. La institución se enfoca únicamente en actualizar al personal docente, sin hacer hincapié en las metodologías indígenas ni en el respeto a la pertinencia y relevancia de la educación para los niños y niñas indígenas.

En cuanto a los cursos y talleres de actualización para el magisterio indígena, son muy escasos. Cuando se convocan, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) opta por la estrategia de cursos y talleres en cascada, como menciona Vaillant (2015). Esto significa que primero el asesor técnico pedagógico del sector recibe el curso, luego lo imparte a los docentes de la zona, y así sucesivamente hasta llegar al personal docente. Como resultado, la información a menudo no se transmite de manera adecuada y, por lo general, no hay seguimiento después de los talleres o cursos. A pesar de las dificultades derivadas del racismo

estructural que prevalece en el sistema educativo nacional hacia la educación indígena, la Dirección de Educación Indígena a nivel estatal ha intentado implementar algunas acciones para lograr el cumplimiento de los Marcos Curriculares.

Es conveniente precisar que, en Veracruz, la apropiación y aplicación de estos marcos curriculares ha sido compleja” Las capacitaciones sobre marcos curriculares para educación preescolar han sido mínimas, reduciéndose a tres reuniones de trabajo con asesores técnicos de jefaturas sector y supervisiones escolares, en las que se ha abordado el marco general, la metodología de trabajo y la aplicación de algunos materiales que conjugan las orientaciones docentes y los materiales del alumno. Afortunadamente, las orientaciones brindadas permitieron comprender la vinculación que existe entre los aprendizajes esperados de los marcos curriculares con algunos de los aprendizajes establecidos en el programa de estudios de este nivel, de manera que los docentes, al retomar el tema de los marcos referidos, están cubriendo experiencias contempladas en los contenidos del nivel educativo en cuestión. (Niembro y Mendoza, 2017, p. 57)

Lo descrito anteriormente deja en evidencia la falta de difusión de los Marcos Curriculares, lo que ha llevado a que los docentes no se apropien del sentido de estos documentos.

Es así como la diversificación y contextualización curricular, como política educativa nacional, no ha sido aplicada en el estado de Veracruz; no ha habido una estrategia específica que haya posibilitado la apropiación y aplicación de materiales, ni por parte de ni de la DEI, situación DGEI que ha ocasionado que jefaturas de sector y supervisiones escolares tampoco hayan realizado mayores acciones para capacitar y orientar a los docentes. (Niembro y Mendoza, 2017, p. 58)

Otra limitación ha sido la falta de material de apoyo curricular para los docentes. Según el INEE (2019), existe una deficiencia de materiales curriculares específicos para el medio indígena, y solo el 15% o 16% de los docentes cuentan con todos los materiales necesarios, como el libro de texto y los tres fascículos de los Marcos Curriculares. Este rezago muestra el incumplimiento de las autoridades educativas en cuanto a la distribución de materiales a los docentes para que puedan realizar su trabajo de manera pertinente hacia la población indígena.

En cuanto al material didáctico proporcionado a los centros preescolares para los niños y niñas, algunos libros de cuentos y otros materiales suelen estar en una lengua indígena diferente a la de la comunidad en la que se trabaja, como el náhuatl de la Huasteca Potosina,

Hidalgo, Guerrero, entre otros. Esto dificulta su uso en el aula. Sin embargo, los docentes utilizamos nuestra creatividad y nos basamos en las imágenes de las historias o cuentos para poder contarlos a los niños y niñas. Por otro lado, también existe una desigualdad estructural desde este nivel educativo, ya que no todos los centros escolares reciben el material necesario para cada niño y niña, como lo señala la evaluación realizada por el INEE (2019). Esto muestra históricamente la marginación que ha sufrido la población indígena en todos los aspectos. En el caso de mi escuela, hemos recibido material didáctico insuficiente, faltando 4 o 5 en cada grupo escolar, por lo que hemos buscado estrategias para compartir los libros.

A partir de mis experiencias en la práctica docente, me he dado cuenta de que el nivel de primaria cuenta con más apoyos pedagógicos. La educación preescolar indígena ha sufrido un abandono significativo. A pesar de esto, puedo afirmar que en mi escuela, gracias al amor que tenemos por nuestros niños y niñas indígenas, las docentes siempre buscamos la manera de lograr los objetivos planteados. Esto puede ocurrir también en otras escuelas de la zona escolar a la que pertenecemos. A pesar de la precariedad que impera en los diferentes centros escolares, las docentes siempre mostramos compromiso, empatía, amor y respeto hacia nuestros alumnos.

Capítulo 3. Marco teórico

A lo largo de este capítulo explico a nivel teórico lo que la educación ambiental es en el nivel de educación preescolar indígena, la concepción que se tiene sobre el Plan y Programas vigentes, así también acerca de los Marcos Curriculares de la educación preescolar y el acuerdo 592. Cada documento curricular aporta hacia la educación, sin embargo, también es importante mirar la realidad de los estudiantes, es por ello por lo que en este capítulo también explico a partir la experiencia personal en el sistema educativo como docente en el nivel preescolar indígena.

3.1. Educación ambiental en preescolar indígena

Parto de la premisa de que la educación que buscamos es aquella que fomenta en los estudiantes los medios, métodos y formas de cuidar nuestro mundo, al tiempo que respeta los saberes de la comunidad en la que se encuentran. Sin embargo, es innegable que estamos enfrentando una crisis social y ecológica global sin precedentes (Riechmann, 2012), que afecta a todos. El cambio climático es una de las consecuencias evidentes de esta crisis, y su impacto se siente cada vez más en todos los rincones del planeta. Es importante aclarar que todos somos responsables de esta crisis, pero dicha responsabilidad es compartida de manera diferenciada. No todos afectamos en la misma medida, pero sí experimentamos sus efectos de formas diversas. Por ejemplo, un campesino sufre los efectos mucho más que un empresario, ya que si su cosecha se ve afectada, es probable que se vea directamente afectado en su sustento diario. En contraste, el empresario, aunque también sufra los efectos, no los padecerá de la misma manera, ya que cuenta potencialmente con recursos económicos para satisfacer sus necesidades básicas. Por lo tanto, introducir temas ecológicos y ambientales en la escuela de manera profunda, buscando comprender la necesidad de realizar cambios significativos en nuestra actitud, formas de ser, estar y relacionarnos con el mundo, constituye un primer paso fundamental para construir los cimientos de una nueva sociedad. Es a través de la educación que podemos comenzar a sentar las bases sólidas hacia una sociedad más consciente y comprometida con el cuidado de nuestro entorno.

Hay una necesidad vital de un enfoque educativo que, efectivamente, eduque al ser humano en cuanto a su relación con el medio ambiente total (...). Es importante ayudar a cada individuo, sea urbano o rural, a obtener una comprensión más completa del medio ambiente, de los problemas que enfrentamos, de la interrelación entre la comunidad y la tierra circundante, y de las oportunidades para que el individuo sea eficaz en el trabajo hacia la solución de los problemas ambientales. (Gutiérrez, 2019, p. 2)

En este sentido, las acciones de educación ambiental requieren un aprendizaje situado y con un sentido ético para la vida, que contribuirá a crear un entorno natural y social más justo para quienes lo habitan. Es fundamental tener en cuenta que las niñas y los niños pequeños son quienes, en un futuro, estarán a cargo de su comunidad y de todo lo que en ella existe.

Por otro lado, Gutiérrez (2010) destaca que actualmente los dispositivos tecnológicos han facilitado que la infancia no se esfuerce en buscar respuestas a sus inquietudes, ya que con un simple "clic" todo se resuelve. No quiero afirmar que esto sea completamente negativo, pero sí ha generado que nos cuestionemos menos, que olvidemos lo inmediato de nuestro contexto y que haya superficialidad en las ideas relacionadas con la naturaleza, lo que a su vez reduce el compromiso y las posibilidades de transformación. Por esta razón, la educación ambiental desde la primera infancia se convierte en un camino a seguir para preparar a los niños y niñas para la vida, una vida en sociedad donde puedan vivir en armonía con ella y desarrollar un sentido de pertenencia.

El nivel preescolar es el primer encuentro formal de los niños y niñas con la escuela, y considero que a través de él es posible iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en formas de vida sustentables y justas. La educación ambiental centrada en el cuidado puede ser especialmente relevante en la educación preescolar indígena, ya que se encuentra en contextos indígenas donde los conocimientos tradicionales todavía tienen un papel importante y pueden ser fuentes de sabiduría significativas. Por lo tanto, para lograr este tipo de educación, tomo ideas de las pedagogías liberadoras que pueden proporcionar una visión transformadora en la educación ambiental dirigida al nivel preescolar indígena. Estas pedagogías se caracterizan por promover un cambio social profundo, partiendo del ser, la reflexión y la acción del ser social, reconociendo al ser humano como un ser pensante, reflexivo y crítico de su propia realidad. Estas pedagogías se oponen a las pedagogías

bancarias, que simplemente buscan almacenar información sin tener intenciones más allá de eso. Por lo tanto, considero que las pedagogías liberadoras son el camino a seguir para lograr una educación ambiental con sentido, que vaya más allá de simplemente aprender a separar la basura, por ejemplo.

Desde esta perspectiva, para una educación de este tipo, es necesario dialogar sobre la propia realidad, examinar la vida cotidiana desde una mirada crítica y política, y tomar posturas respecto a lo que se observa en el día a día. Freire (1992) sostiene que "enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico" (p. 105). En este sentido, la educación desempeña un papel fundamental al permitir que las personas cambien para cambiar el mundo, a través de una pedagogía que fomente la libertad. Como él mismo afirma en la pedagogía de la pregunta, es fundamental que los niños y las niñas hagan preguntas, para mantener viva su curiosidad y seguir buscando respuestas. Por lo tanto, en la educación formal, el nivel preescolar es una etapa en la que se debe propiciar y estimular que los niños y las niñas se cuestionen sobre su entorno natural, social y cultural, con la intención de transformar positivamente su mundo.

Además, en la Pedagogía de la Pregunta, Freire (2013) sostiene una conversación con Antonio que considero muy acertada. Le dice que la curiosidad en sí misma es una pregunta hacia las cosas, hacia aquello que causa asombro al estudiante. A menudo, los docentes apagan esa curiosidad al llevarlo todo resuelto al aula y no permitir que los niños y las niñas cuestionen, pregunten y sientan curiosidad por lo que se les presenta. Freire y Antonio hacen un llamado a los docentes para que adoptemos una postura política y no permitamos que se apague la curiosidad y el asombro. Entiendo entonces que el asombro y la curiosidad son factores clave en la educación, ya sea en los niños o en cualquier etapa de la vida, ya que son características innatas en los seres humanos. Desde una perspectiva pedagógica crítica, Freire (2004) afirma que es indispensable fomentar la curiosidad epistémica en los niños y las niñas, lo cual implica rechazar la educación bancaria. Esta curiosidad debe despertarse desde la infancia, como seres que piensan, reflexionan y critican su propia historia y experiencias. Freire señala que esta curiosidad epistémica no solo debe ser promovida en los estudiantes, sino también en los docentes, quienes deben comprometerse con el conocimiento, la acción y el ser, tanto de sí mismos como de aquellos con quienes interactúan. Desarrollar la

curiosidad epistémica en los estudiantes es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de ella, los niños y las niñas desean aprender más acerca de algo. Así, enseñar se convierte en una forma de intervenir en el mundo y no es un hecho trivial, sino un proceso que conlleva cambios significativos en todos los aspectos de la vida humana.

La curiosidad epistémica cobra sentido cuando se fomenta y se acompaña en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas. Por lo tanto, el papel de un adulto en este proceso es crucial, ya que si no se brindan experiencias que sigan alimentando la curiosidad, es muy probable que se pierda el interés por querer saber más acerca de algo. Por el contrario, lo que se busca con la curiosidad epistémica es fomentar la capacidad de cuestionar las cosas y no ser silenciados. Esta capacidad se promueve, según Bodrova (2004), a través de las experiencias que el docente genera en el aula y las experiencias que los niños y niñas viven en su entorno familiar. Estas experiencias gradualmente generarán la curiosidad por querer saber más. Según Vygotsky, la construcción cognitiva está mediada socialmente, lo que significa que todas las relaciones que los educandos establezcan serán oportunidades de aprendizaje y cuestionamiento. Es en este punto donde existe el peligro de apagar la curiosidad, cuando no se responde o se pasa por alto una pregunta que un niño o niña pueda tener sobre algo. En este sentido, Freire nos insta a reflexionar y actuar para fomentar la curiosidad epistémica en los actores que participan en el proceso educativo. Esto implica la presencia de educadores y educadoras que sean creadores, inquietos, con una gran curiosidad por el conocimiento, críticos y reflexivos, pero sobre todo, humildes y persistentes en su labor.

Por otro lado, en su libro "El sentido del asombro", Rachel Carson hace hincapié en la importancia de cultivar el asombro en los niños y las niñas. Según esta perspectiva, el fomento del asombro conduce a cambios significativos en el entorno escolar de educación preescolar. La infancia es una etapa en la que los niños expresan su imaginación, curiosidad, sensibilidad y asombro, cualidades que deben ser aprovechadas en el contexto educativo. Si los niños se maravillan con la naturaleza que los rodea, si se asombran ante lo que observan y si internalizan esa capacidad de asombro, entonces debemos cuidarla, ya que esto puede influir en la construcción de un mundo mejor, como menciona Carson (2012) al afirmar: "Los años de la infancia son el tiempo para preparar la tierra". Carson sostiene que durante esta

etapa de la vida, un adulto debe acompañar a los niños y las niñas en este proceso. En este sentido, como docentes, padres, tutores y familias, tenemos la responsabilidad de cuidar la infancia y de fomentar en ellos esta cualidad particular que les permita cuestionarse acerca del sentido de la vida y de su entorno. Es por ello que Carson considera fundamental cultivar el asombro desde temprana edad, ya que es la puerta de entrada para conocer y amar lo que nos rodea. Además, desde el compromiso, tal como afirma hooks (1994), implica reconocernos en el espacio y el tiempo. Así, recae en los adultos la responsabilidad de nutrir el sentido del asombro y de no dejar que se apague con la falta de interés hacia las preguntas que hacen los niños y las niñas. A menudo, como adultos, tendemos a no escuchar cuando los niños y las niñas plantean sus cuestionamientos. Sin embargo, es esencial multiplicar estas preguntas para que sigan asombrándose con las maravillas de la vida. Carson se refiere a esto como un acompañamiento significativo. En la tarea de fomentar el asombro, los adultos también somos capaces de despertarlo, al igual que la curiosidad y la creatividad, a medida que experimentamos. El asombro es una cualidad que todos poseemos en todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la adultez, ya que aprender haciendo es fundamental.

Por otro lado, según Freire (2004), es importante desarrollar la conciencia crítica. Lo crítico se refiere a construir conocimientos con el apoyo de la sociedad en la que nos desenvolvemos y en la que nacemos. Los conocimientos se construyen de manera social y en colaboración con los demás. Desde esta perspectiva, Freire nos invita a ser sujetos de la historia y no solo objetos dentro de la sociedad. Además, menciona que el conocimiento nunca está completo, sino que es inherentemente incompleto. Estas características mencionadas por Freire son indispensables para los docentes, ya que constituyen el fundamento de su existencia como sujetos activos en el proceso de enseñanza. En ese mismo sentido, en su libro "Cartas a quien pretende enseñar" (2010), Freire destaca que la tarea docente requiere un deseo sincero de hacer el bien. Afirma que es imposible enseñar sin el coraje de querer hacer el bien. Quiero hacer hincapié en esto porque, como docentes indígenas, implica reconocernos y amar nuestra labor, siempre buscando la justicia social y emancipadora, y contagiar ese sentimiento tan importante en el nivel preescolar. No quiero decir que no sea relevante en otros niveles, pero especialmente en la primera infancia es donde se manifiesta de manera más intensa ese deseo de hacer el bien. Es decir, llevarlo a los

contextos naturales para que, a partir de ahí, el cuidado sea visto como una forma de vida sin divisiones entre los seres humanos y no humanos.

“Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir” (Freire, 2010, p. 26). Esta frase provoca en mí una revolución mental y emocional, porque la docencia requiere pasión, identidad, resistencia y perseverancia. Querer bien implica enseñar con pasión y dedicación, amar al prójimo, amar a la naturaleza y ser solidarios. Vivir este querer bien no es fácil en este siglo en el que estamos cada vez más desconectados de los demás e incluso de nosotros mismos. La visión economicista de la educación ha separado lo emocional de lo cognitivo. Sin embargo, en esta propuesta, querer bien implica atreverse a integrar los sentidos, lo cognitivo y el propio cuerpo, para que el proceso de enseñanza sea placentero para quienes aprenden.

La educación preescolar es un nivel en el que la alegría, la curiosidad, el llanto, los berrinches, la felicidad, las preguntas, la compasión y el amor se viven intensamente. Sin embargo, a pesar de que en la educación preescolar existe flexibilidad para abordar diferentes temas, los docentes nos hemos visto influenciados por la necesidad de obtener resultados en los campos que predominan en el sistema educativo, y esto no ocurre por casualidad. Ha sido difícil desprendernos de las lógicas y racionalidades que imperan en el sistema hegemónico.

La educación preescolar debe ser una práctica de libertad, como sostiene hooks (1994). Debe ser un espacio en el que tanto el educador como los niños puedan disfrutar. Una práctica de libertad implica escuchar, reflexionar y cuestionar su entorno inmediato. Implica que los docentes sean felices y compartan sus conocimientos desde una perspectiva diferente. Pensar la escuela desde esta visión implica un compromiso con la labor docente, porque cuando existe compromiso, todo se vuelve armonioso. Una práctica de libertad requiere abandonar el ejercicio de poder y autoridad en el aula, creando un espacio donde todos tengan la posibilidad de expresarse y ser escuchados con respeto.

La educación de libertad implica enseñar a partir de conexiones con las experiencias de la vida real, involucrando las acciones y vivencias propias de los niños y niñas. Es una pedagogía holística que no solo busca otorgar voz y poder a los estudiantes, sino también a los docentes, alentándolos a compartir y hablar sobre sus propias vivencias. Se trata de una

práctica que integra mente, cuerpo, espíritu y naturaleza. Por lo tanto, el docente no solo debe preocuparse por transmitir conocimientos, sino también por trabajar desde el aspecto humano de los estudiantes, reconectándolos con su ser y su relación con la naturaleza, no como un recurso, sino como una parte intrínseca de ellos mismos. hooks menciona que los docentes que convierten su labor en una práctica de libertad y compromiso son aquellos que trabajan para transformar el currículo y hacen de su práctica un acto de resistencia.

Por otro lado, la pedagogía de los cuidados pone en el centro la vida y las labores cotidianas de cuidado, que socialmente se han etiquetado como responsabilidad exclusiva de las mujeres. Sin embargo, esta pedagogía busca destacar los cuidados que todos podemos llevar a cabo en nuestro día a día, muchas veces de forma innata, aunque no siempre nos demos cuenta de ello. En este sentido, Aguado (2018) señalan que la pedagogía de los cuidados es cuestionada porque a veces se percibe como una acción suave, débil o amorosa, y no como un acto político con valor y capacidad transformadora. Al contrario, el cuidado es poderoso y transformador si le otorgamos el valor que merece, además de tener una perspectiva de género, ya que en esta pedagogía de los cuidados, todos podemos asumir el rol de cuidadores, no solo las mujeres. Lo anterior me inspira a decir que no todo está perdido. La infancia tiene una misión crucial en el cuidado de su entorno natural, social y cultural. Vandana Shiva (2006), citada por Mendoza y Sandoval (2021), menciona que el cuidado no debe limitarse únicamente a la salud o la alimentación. No debe ser considerado como una tarea asignada exclusivamente a las mujeres, sino como una noción de "cuidado" que engloba acciones y prácticas que nos conciernen a todos y todas. El cuidado ha sido descuidado debido al colonialismo capitalista, que ha fomentado la individualidad, el egoísmo, la confrontación entre hombres y mujeres, y la separación entre humanos y naturaleza.

El ser humano ha destruido gran parte de su ecosistema, lo ha transformado y lo manipula según su conveniencia, sin utilizarlo de forma sostenible (Aguado, 2018). El cuidado, como pedagogía, busca colocar la vida en el centro de nuestras acciones, atendiendo tanto al cuidado de las personas como al de la naturaleza, con el objetivo de orientarnos hacia la sostenibilidad de la vida. Por lo tanto, podemos comprender que el cuidado es fundamental para la existencia tanto humana como no humana en el planeta, y debe ocupar un lugar central en la toma de decisiones políticas, educativas, sociales y de cualquier índole. Desde esta

perspectiva, el cuidado adquiere una relevancia especial para todos y todas, y la educación preescolar puede desempeñar un papel aliado al desarrollar el currículo oficial desde una perspectiva del cuidado que contribuya a erradicar el heteropatriarcado, el cual ha relegado estas prácticas únicamente a las mujeres, aunque queda claro que no se limitan a ellas.

La educación, como acto político, puede tener un impacto en una sociedad que lo necesita con urgencia. En este sentido, el cuidado, como un acto personal y de transformación de nuestros modos de vida, nos invita a organizarnos colectivamente para actuar de manera política. En el ámbito preescolar, no solo trabajamos con niños y niñas, sino que también incluimos a padres y madres, con quienes podemos formar una comunidad para transformar nuestros entornos. Las colectividades son las que pueden orientar el cambio del sistema: muchas voces generan un eco poderoso. Reconozco que el cuidado ha sido abordado por teóricos como Leonardo Boff, Michel Foucault y otros desde la teoría y la práctica. Sin embargo, en mi investigación me centro en la noción de cuidado planteada por Sandoval y Mendoza (2021) desde una perspectiva ontológica y epistemológica que contribuya a los procesos educativos orientados hacia el cambio, la justicia social y ecológica, desde una posición ética y política (p. 20). Desde esta postura, entiendo la necesidad de abordar los procesos de manera contextualizada y situada, donde los docentes puedan incorporar de manera transversal los desafíos socioecológicos y culturales de su comunidad. En este sentido, el docente actúa como guía para sus estudiantes, pero también como un aprendiz.

En la misma línea, Carson (2012) habla del asombro, que es innato en los niños, y menciona que este debe ser compartido al menos con un adulto. A esto, añadiría que en los contextos indígenas es muy común la posibilidad de compartir el asombro, ya que la vida comunitaria lo permite. Los abuelos, padres, tíos, vecinos y toda la comunidad en general tienen mucho que enseñar a los niños en esta etapa de la infancia, donde son maravillados por lo que observan, descubren, tocan o huelen, etc. Por tanto, despertar el asombro en los niños es fundamental para generar amor y cuidado hacia la naturaleza, la cultura, la vida social y el respeto por su vida comunitaria a la que pertenecen. La primera infancia es una etapa en la que las niñas y los niños son seres puros. Su capacidad de asombrarse ante las cosas, los eventos o sucesos que ocurren en su vida es innata. Sin embargo, en ocasiones los adultos cometemos el error de apagar esas capacidades que nuestros pequeños traen consigo,

al enfocarnos únicamente en conocimientos más precisos. Carson deja muy claro que la capacidad de asombro debe ser el principal medio para fomentar el cuidado por la naturaleza. Los niños no le temen a los animales, por ejemplo; pueden tomar un gusano sin ningún temor, motivados por su curiosidad y el asombro que les genera su color, forma, etc. Somos los adultos quienes inculcamos en ellos el miedo hacia su propia naturaleza, a veces diciéndoles que no los toquen porque son peligrosos, entre otros prejuicios que tenemos hacia los animales.

De igual manera, en la etapa infantil es necesario fomentar el desarrollo de la compasión. Vandana Shiva (2006) citada por Mendoza y Sandoval (2021) sostiene que la compasión es una cualidad indispensable para los seres humanos, ya que nos permite sentir lo que el otro siente y nos impulsa a ayudar a ese otro. Por lo tanto, es fundamental cultivar la compasión hacia nuestros semejantes y la naturaleza en nuestros pequeños. No podemos limitarnos a enseñar conocimientos fragmentados que excluyan estas cualidades humanas universales. Para lograrlo, es necesario que el personal docente esté preparado para llevar a cabo actividades que involucren a los padres de familia y, si es posible, a la comunidad en general. Considero que es de gran importancia replantear los momentos de aprendizaje en la educación indígena. En las comunidades indígenas, las prácticas de cuidado eran más evidentes. Cuando una mujer daba a luz, sus vecinas, amistades, etc., acudían a cuidarla. Cuando alguien enfermaba, todos estaban dispuestos a ayudar en su cuidado. Durante la construcción de una casa, hombres y mujeres colaboraban y se preocupaban de que todos convivieran en armonía. En la siembra de maíz, las familias se reunían para ayudarse mutuamente en el deshierbo del terreno, sin recurrir a agroquímicos, todos con un sentido de cuidado por la tierra. Estos son solo algunos ejemplos de las prácticas de cuidado en las comunidades que se han ido olvidando debido a la homogeneidad, el capitalismo y el neoliberalismo que han fomentado la individualidad.

Por tanto, el cuidado desempeña un papel fundamental en las comunidades indígenas, ya que a través de él se construye la organización, la armonía y el sentido de pertenencia entre las generaciones. Si bien el programa hace mención de esta ética del cuidado, se enfoca únicamente en lo humano. Desde mi postura y experiencia como indígena, considero que el cuidado debe abarcar todas las formas de vida, tanto humanas como no humanas, y debe ser

una práctica constante en nuestra vida cotidiana. Como educadores, incluso nosotros mismos no lo ponemos en práctica en nuestras propias vidas, por lo tanto, se nos dificulta transmitirlo a los niños y niñas, ya que no forma parte de nuestra forma de vida. Por lo tanto, "enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestros estudiantes es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda tener lugar en sus dimensiones más profundas e íntimas" (hooks, 1994, p. 13). Una pedagogía comprometida implica enseñar desde estas perspectivas, cuidando las almas, el entorno, la vida, etc.

En la educación básica se ha enfatizado el trabajo por competencias, reduciéndolo únicamente a las habilidades de lectura, escritura y matemáticas, a través de informes centrados en estas áreas del conocimiento. Se han dejado de lado aspectos fundamentales en los cuales el ser humano se identifica como alguien que cuida, que ama su entorno natural y social, y reconoce su dependencia de estos entornos. En este sentido, la educación puede ser un espacio donde transformar a las personas, quienes a su vez cambiarán el mundo con sus nuevas acciones. Por lo tanto, considero que la escuela debe ser un lugar donde se puedan generar experiencias significativas para los niños y niñas, con el objetivo de contribuir a la solución de problemáticas ecológicas y sociales dentro de un contexto determinado.

Sin embargo, a lo largo del tiempo y como resultado de los cambios mundiales y nacionales, surgió la necesidad de concebir la educación preescolar de manera diferente. En 1990, se estableció la Declaración Nacional de Educación para Todos, un programa general nacional que incluía programas de educación preescolar indígena (SEP, 2014). A partir de este momento, la educación indígena debía seguir una nueva ruta en términos de planes y programas, que aunque proponían una educación bicultural y bilingüe, también imponían una castellanización sutil pero inevitable desde este nivel educativo, y bajo una visión economicista. Esta situación permitió cada vez más la pérdida de identidad en las comunidades indígenas. Estos fenómenos, denominados por Sauvé (2008) como hipercomplejos, generan graves impactos medioambientales al priorizar la economía neoliberal en lugar del bienestar de la población, lo cual también tiene repercusiones en la educación, ya que estas formas son consideradas como nuevas formas de colonialismo e imperialismo.

Desde mi experiencia, puedo observar que en la educación preescolar indígena se han llevado a cabo trabajos académicos, propuestas y ensayos que abordan principalmente temáticas ambientales de manera superficial, centrándose en las ciencias naturales en el nivel preescolar desde una perspectiva científicista y claramente positivista, pero sin considerar la identidad y apropiación cultural. En este sentido, se proponen principalmente acciones como la separación de la basura, sin una reflexión profunda sobre el significado de estas prácticas. El cuidado de la naturaleza no es relevante para los docentes en gran medida. Es común que orienten las propuestas pedagógicas hacia las áreas de matemáticas, lenguaje y comunicación, enfocándose en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con números y el uso oral de la lengua indígena. No digo que esto sea negativo, pero cada vez más nuestro planeta necesita de todos nosotros para poder seguir habitándolo, y creo que es fundamental centrar nuestra atención en ese sentido. Sauvé (2008) menciona que, debido a la globalización, la educación se ha convertido en parte de un subsector económico, en el cual se forma mano de obra y capital humano para competir a nivel global. Por lo tanto, empresas transnacionales, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional buscan influir en las reformas curriculares, ya que de ello obtienen grandes beneficios. De esta manera, el sistema educativo se interesa en producir mano de obra calificada para trabajar, pero no necesariamente para pensar y actuar de manera crítica en la transformación de los entornos.

Por su parte, Olivé (2009) destaca que los conocimientos tradicionales y locales poseen un gran potencial para comprender los problemas sociales y ambientales de los pueblos originarios. En este sentido, la recuperación de estos conocimientos puede generar cambios significativos. Por tanto, a través de las narrativas locales podemos profundizar en los conocimientos autóctonos y fomentar la innovación pedagógica. Si bien es cierto que los pueblos originarios atesoran una gran sabiduría ancestral que puede contribuir a la solución de problemáticas, también es importante evitar idealizar estos conocimientos. Desde mi experiencia como indígena, puedo asegurar que también existe violencia física, psicológica, limitaciones económicas, falta de oportunidades laborales, injusticia, desigualdad, entre otros aspectos negativos. No obstante, las comunidades indígenas hemos logrado resistir los embates del capitalismo, las injusticias, las desigualdades y los intentos de eliminar nuestras culturas, preservando historias que no se han registrado por escrito. Toledo y Barrera-Bassols

(2009) sostienen que la memoria es un recurso sumamente valioso en los pueblos originarios para la vida tradicional, ya que estos conocimientos se transmiten de generación en generación. Esto se realiza a través del lenguaje, respondiendo a una lógica de oralidad que, en muchas ocasiones, carece de escritura, pero que perdura en el tiempo. Por tanto, reconozco la importancia de recuperar las historias relacionadas con el cuidado en la comunidad de Pajapan, Veracruz.

Considero que la educación indígena tiene un gran potencial para promover una educación centrada en los conocimientos de los estudiantes. En este sentido, Toledo y Alarcón (2018) destaca que los miembros de las sociedades indígenas son aquellos que interactúan directamente con la diversidad biológica del planeta, manejan la biodiversidad agrícola y preservan las lenguas originarias. Por lo tanto, en la educación indígena, que se desarrolla en comunidades donde las prácticas aún son respetuosas con el entorno ecológico, es posible establecer puentes de enseñanza-aprendizaje que valoren los conocimientos de las personas que viven en estos contextos.

Es importante mencionar que la educación preescolar indígena enfrenta desafíos significativos. Según Toledo y Alarcón (2018), "los pueblos indígenas viven y tienen derechos reales o implícitos sobre territorios que, en muchos casos, albergan niveles excepcionalmente altos de biodiversidad" (p. 52). Esta afirmación nos lleva a la conclusión de que la educación indígena puede aprovechar las oportunidades que ofrecen los conocimientos existentes. Toledo y Alarcón (2018) también señalan que, junto con la discusión sobre la sexta extinción masiva, también se habla de la extinción de las lenguas originarias en las comunidades indígenas, lo que lleva a la pérdida de lo biocultural. Por lo tanto, es fundamental fomentar el cuidado de la naturaleza y el uso de las lenguas indígenas desde el nivel preescolar, a través de la recuperación de historias, leyendas, cuentos, mitos, anécdotas, entre otros. Esto nos permitirá generar nuevos conocimientos y asegurarnos de que no solo sean los ancianos quienes compartan su sabiduría, sino que todos podamos formar parte de este proceso de compartir experiencias con los niños y las niñas, desde una perspectiva esperanzadora y con una visión de transformación social.

Por esta razón, existe esperanza, ya que aquellos de nosotros que nos preocupamos por nuestro entorno natural podemos notar que hay oportunidades para avanzar, para

contribuir a una mejor calidad de vida en armonía con la naturaleza. Como mencioné anteriormente, en el ámbito de la educación preescolar indígena no existe un enfoque claro que promueva metodologías contextualizadas que fomenten el respeto, el cuidado y el amor por el entorno. Tampoco se encuentran propuestas pedagógicas que aborden todos los campos de formación académica y el desarrollo personal y social de manera relevante, y que destaquen la exploración y comprensión del mundo natural y social, donde se encuentran los aspectos ecológicos, sociales y culturales de este nivel educativo.

A partir de lo anterior, es necesario replantear qué tipo de educación estamos brindando en el subsistema de Educación Indígena y cómo estamos contribuyendo a las transformaciones necesarias para el cuidado de la naturaleza. Por lo tanto, considero que es fundamental que la dimensión ecológica se haga evidente en los Marcos Curriculares, y no solo se dé por sentado, sino que se incorpore y se ponga en práctica. En este sentido, la integración de los conocimientos locales con los aprendizajes esperados conlleva un proceso de enseñanza-aprendizaje con significado y, sobre todo, situado, que no sea ajeno a la realidad de los niños y las niñas.

De este modo, Giroux, Freire, Arias y McLaren (1990) destacan la importancia de que el profesor sea considerado un intelectual y participe en el debate sobre las reformas educativas. Ver al profesor como un intelectual implica que asuma la responsabilidad de su labor en la educación. En este sentido, el aprendizaje situado es una forma en la que el profesor puede aprovechar todos esos conocimientos basados en la experiencia y la capacidad de integrar contenidos de diversos campos de formación académica para establecer conexiones y sistematizar la experiencia. Esto contribuiría a lo que Giroux denomina "la necesidad de defender las escuelas como instituciones fundamentales para el mantenimiento y desarrollo de una democracia crítica, así como defender a los profesores como intelectuales transformadores que combinan la reflexión y la práctica académica para educar a los estudiantes como ciudadanos reflexivos y activos" (1990). Por lo tanto, las pedagogías liberadoras, de cuidado y una educación ambiental situada son relevantes para la educación preescolar indígena y para los marcos curriculares. Existe una intención política, crítica y reflexiva que coloca en el centro la vida, aquella que debemos cuidar y que no hace distinciones de género. Todos y todas podemos contribuir al bienestar social y natural a través

del deseo de “querer bien”, la curiosidad epistémica y la capacidad de maravillarnos ante lo que nos rodea.

3.2. Aprendizaje situado en la educación preescolar indígena como una alternativa para conectar aprendizajes locales con los contenidos escolares

El psicólogo Lev Vygotsky fue un destacado defensor de la perspectiva contextual y su aplicación al desarrollo cognitivo. Desarrolló un enfoque que parte del complejo social, cultural e histórico en el que los niños y niñas están inmersos. Desde esta premisa, se sostiene que los aprendizajes surgen de la interacción con el contexto social y cultural de cada persona, lo cual permite alcanzar nuevos conocimientos. En este sentido, la educadora cumple un rol de guía para los niños y niñas, al igual que las madres, padres y/o cuidadores. Todo esto se da a través de las relaciones que establecen con su entorno, ya que los seres humanos aprendemos mediante interacciones sociales y culturales.

Este proyecto de investigación se basa en la premisa mencionada en el párrafo anterior, ya que considero el contexto social y cultural de los niños y niñas en edad preescolar, dado que estos ámbitos de la vida influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También considero que esta teoría es relevante porque el contexto constituye el punto de partida en el proceso educativo de este nivel. Los contextos sociales, culturales e históricos son fundamentales para desarrollar procesos educativos más justos, otorgando importancia a lo cotidiano. Por lo tanto, entiendo el contexto social, según Bodrova y Leong (2004), como el entorno integral y todo aquello que ha sido afectado directa o indirectamente en el ambiente de los niños y niñas. Además, estos autores mencionan tres esferas en las que se puede entender el contexto social: 1) el nivel inmediato, 2) el nivel estructural, y 3) el nivel cultural y social general. La primera se refiere a la interacción con quienes rodean al niño o niña, la segunda se relaciona con las estructuras en las que el niño o niña participa, como la familia y la escuela, entre otras. La última se refiere a los elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología. Estas esferas influyen de manera significativa en el desarrollo del niño. La escuela, ubicada en la esfera a nivel estructural, tiene una gran influencia en los educandos, así como en aquellos que forman parte de ella.

Bodrova y Leong (2004), basándose en las ideas de Vygotsky, señalan que los niños y niñas desarrollan herramientas mentales que facilitan la generación de nuevos conocimientos a través de la interacción con su entorno social. Inicialmente, los niños imitan acciones hasta que se apropian de conductas, estilos de vida, actitudes, ideas y pensamientos, que luego modifican según su propia personalidad. Las funciones mentales superiores ocurren únicamente en los seres humanos y se desencadenan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son procesos cognitivos y conductuales deliberados, mediados e interiorizados. La característica deliberada de estas funciones se atribuye a la decisión voluntaria que toman los niños y niñas de querer aprender o no un conocimiento en particular. Siguiendo las ideas de estos autores, las funciones superiores no solo ocurren de manera individual, sino también a través de la interacción con sus pares. Cuando este proceso ocurre, los niños y niñas han internalizado un determinado conocimiento y pueden utilizarlo de manera independiente y consciente. Considerando todo lo expuesto, retomo la perspectiva del aprendizaje situado, ya que para alcanzar el conocimiento, los niños deben experimentar en su propio contexto, con experiencias reales, y en este sentido, las actividades que se realizan pueden incluir los conocimientos locales indígenas. Frida Díaz Barriga afirma que "el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y se utiliza" (Díaz Barriga, 2003). Desde esta perspectiva, planteo que los aprendizajes se construyen a partir del contexto social, cultural y ecológico en el que los niños y las niñas se desenvuelven.

Por otro lado, Pérez (2017) sostiene que el aprendizaje situado es una herramienta que permite vincular los contenidos teóricos con las prácticas cotidianas, brindando soluciones a problemáticas específicas. Además, promueve el aprendizaje colaborativo al fomentar la convivencia y el trabajo en equipo entre los participantes en la experiencia educativa. De esta manera, se pueden desarrollar los cuatro pilares de la educación: saber ser, saber hacer, saber resolver y saber convivir con los demás. Estos pilares se reflejan en la acción pedagógica que adquiere sentido desde y para la realidad, poniendo en juego las habilidades y capacidades de los niños y niñas.

Ahora bien, ¿qué significa la educación para las comunidades indígenas? Desde mi perspectiva como persona indígena, puedo comprender el significado que los padres de

familia le otorgan a la educación, como una herramienta que puede ayudarles a salir de la pobreza al aprender a leer y escribir, lo cual les brinda la posibilidad de acceder a empleos remunerados para subsistir. Para muchos otros, la educación representa una forma de superioridad frente a aquellos que no han alcanzado un nivel de educación profesional. Estas ideas que provienen de actores externos son igualmente importantes que las de los agentes internos, como los profesores del subsistema indígena, especialmente en el nivel preescolar, donde se han llevado a cabo prácticas descontextualizadas. Desde la perspectiva de los teóricos de la cognición situada, quienes destacan la estrecha relación entre la mente, el cuerpo y el entorno, se hace referencia a lo siguiente:

En las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. (Díaz Barriga, 2003, p. 3)

En la educación preescolar, que atiende a niños de entre 3 y 6 años, es crucial proporcionarles experiencias que generen aprendizajes significativos. Sin embargo, esto no siempre se logra debido a la descontextualización del aprendizaje, lo que resulta en conocimientos pasajeros y artificiales que no son internalizados por los niños y niñas de esta edad. Por lo tanto, el aprendizaje situado implica tomar en cuenta el contexto social, cultural e histórico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que lo que se enseñe no sea ajeno a su realidad. Es importante crear un ambiente de confianza en el que los niños y niñas puedan interactuar con sus compañeros y con quienes les rodean. Desde una perspectiva vigotskiana, "el aprendizaje implica comprender e internalizar los símbolos y signos de la cultura y el grupo social al que se pertenece. Los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con personas más experimentadas" (Díaz Barriga, 2003, p. 3).

En este sentido, es válido cuestionar si los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas preescolares indígenas están cumpliendo una función reproductora en lugar de situada. Según Gómez Lara (2011), esta función reproductora implica reproducir ideas ajenas al contexto social y cultural, lo que puede dar lugar a una violencia simbólica que se ejerce de manera sutil. En ocasiones, los propios

profesores no son conscientes de ello, ya que consideran que lo que hacen es pedagógicamente válido. Esto puede conducir a un arbitrarismo cultural hacia los niños preescolares, como señaló Bourdieu (1997).

A partir del Acuerdo número 592, se volvió necesario crear Marcos Curriculares como política curricular para contextualizar y diversificar el aprendizaje. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) llevó a cabo una serie de cursos con el objetivo de que los educadores se apropiaran de los contenidos de los Marcos Curriculares. Sin embargo, según Niembro y Mendoza (2017), estos cursos no tuvieron un seguimiento ni acompañamiento adecuado y terminaron siendo olvidados. A pesar de que los Marcos Curriculares tienen una perspectiva situada y un enfoque sociocultural que propone la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados no fueron satisfactorios. Aunque se han realizado intentos, los resultados no han sido favorables. No obstante, como docentes, tenemos la responsabilidad de buscar nuevas alternativas. En este sentido, el aprendizaje situado es una forma de diversificar y contextualizar los contenidos. Situar el aprendizaje implica incluir los conocimientos locales y promover la colaboración con los actores de la comunidad, como padres de familia, vecinos de la escuela y ancianos del pueblo, que deseen contribuir al aprendizaje de los niños y las niñas. Esta es una manera de lograr la articulación y diversificación que se plantea desde los Marcos Curriculares. En el nivel preescolar, los niños llegan con ansias de conocer y aprender de quienes les rodean. Los docentes son parte importante de sus vidas, son ejemplos a seguir y actúan como guías para los infantes. Por lo tanto, debemos tener cuidado de brindarles experiencias agradables y contextualizadas, ya que podemos causar frustración e incluso desinterés si no lo hacemos. Es importante atender a los niños con pertinencia, haciendo relevantes los aprendizajes locales y articulándolos con los contenidos escolares a través del trabajo colaborativo.

Sacristán (2002) plantea que la enseñanza debe ser vista como una práctica que transforma los componentes curriculares y que adquiere un verdadero significado cuando llega al alumno. En las nuevas concepciones sobre los contenidos curriculares, es importante no solo el resultado final, sino también el proceso que conduce a los aprendizajes. Un proceso situado implica el compromiso de padres, estudiantes y docentes, es un aprendizaje en equipo. Por lo tanto, es necesario una transformación profunda de las prácticas educativas,

ya que lo importante es generar cambios reales en los alumnos y los profesores. Cabe mencionar que hacer cambios profundos implica no solo cambiar contenidos o libros de texto, sino mejorar la forma en que nos relacionamos con el conocimiento, entender el valor formativo de manera distinta, entre otros aspectos. En palabras de Freire, esto implica una transformación social. Desde una perspectiva situada de la enseñanza y el aprendizaje, también se debe incluir el amor hacia la naturaleza. Es fundamental inculcar en los niños la capacidad de asombrarse por su entorno, que puedan mirar un árbol y sentir asombro, cuidarlo y valorarlo. La noción de cuidado en las comunidades indígenas y no indígenas se atribuye socialmente a las mujeres. Sin embargo, es importante desarrollar en los niños una noción de cuidado de sí mismos y de su entorno natural, no como roles de género, sino como cohabitantes de un planeta que requiere de nuestros cuidados.

En el trabajo situado, la colaboración de todas las partes es fundamental, ya que a esta edad los niños requieren un mayor apoyo de sus padres. Es importante fomentar el trabajo colaborativo tanto dentro como fuera del aula. La enseñanza debe propiciar prácticas auténticas que tengan relevancia cultural y estén vinculadas a las actividades sociales en las que se desenvuelve el estudiante, todo esto en un ambiente de amor y libertad. A esta edad, los niños ven a la docente como una figura materna y esperan recibir amor y cariño en este primer paso hacia la educación formal. Para lograr lo mencionado anteriormente, es necesario, como menciona De Alba (1998), que el profesor o profesora se asuma como sujeto del currículo y no solo como un ejecutor. Por otro lado, Diker (2005) señala que el docente también debe tener una mirada con vocación histórica, es decir, mirar hacia el pasado y ver qué aspectos pueden trasladarse a la educación contemporánea. Al llevar los conocimientos ancestrales y cotidianos de los padres de familia y la comunidad en general al aula, establecer lazos con los demás y reconocer que las escuelas también han cambiado, se pueden abordar estos cambios significativos y tomar lo que es relevante para la actualidad.

Flecha y Puigvert (2002) destacan que la creación de comunidades de aprendizaje permitirá que las sociedades se apoyen mutuamente para lograr cambios significativos, especialmente en el ámbito educativo. Hacer comunidad implica establecer alianzas entre padres, madres, estudiantes, docentes y la comunidad en general, promoviendo un diálogo constructivo en beneficio de la educación comunitaria. Todo esto debe realizarse desde la

igualdad y a través de enfoques pedagógicos situados, críticos y reflexivos, que permitan a los educandos cuestionar su propia realidad vivida.

En este sentido, desde el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1978), que sostiene que los estudiantes deben construir su aprendizaje con el apoyo de aquellos que poseen mayor competencia, considero que implementar el aprendizaje situado en la educación preescolar indígena, estableciendo un vínculo con la comunidad, es lo ideal para lograr articular las actividades cotidianas de la comunidad con los contenidos escolares. Esta práctica respeta los derechos de los pueblos indígenas. Es importante tener en cuenta el contexto sociocultural en el proceso educativo como una forma de promover la justicia social hacia los pueblos indígenas. Esto implica reconocer el valor de las prácticas cotidianas para la escuela y la educación de sus hijos, y permitir que la escuela sea una aliada en la transmisión de saberes a las nuevas generaciones.

Sin embargo, existen varios desafíos en la educación preescolar indígena. Aunque se llevan a cabo actividades relacionadas con el contexto cultural, falta una metodología que guíe al personal docente para realizar un trabajo más pertinente tanto en la dimensión sociocultural como ecológica de las prácticas de la comunidad en la que trabajan. Aunque se emplean diversas modalidades, proyectos, situaciones didácticas y talleres, es necesario enfatizar la contextualización de las actividades con las experiencias cotidianas de los niños y las niñas. Por otro lado, el programa de educación preescolar es amplio y permite cierta flexibilidad para que las educadoras diseñen sus planeaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, lo cual es positivo. Sin embargo, es importante señalar que en la educación indígena no existe un plan y programa específico para este nivel, sino que se deben adaptar al currículum nacional. En este sentido, la propuesta del proyecto CARE puede contribuir a un aprendizaje situado más pertinente y relevante en contextos indígenas, respetando los derechos de los pueblos indígenas.

Por tanto, reflexiono sobre la falta de atención adecuada que se le brinda al sistema indígena en las políticas públicas. Al mismo tiempo, me motiva lo expresado por Freire, que ser docente requiere compromiso y voluntad. Esto me lleva a sostener que el aprendizaje situado es el camino que debemos seguir para lograr articular lo que los niños y sus familias hacen en sus hogares con lo establecido en los planes y programas de estudio, utilizando las

progresiones de aprendizaje propuestas por el proyecto CARE. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky abre la posibilidad de alcanzar aprendizajes auténticos, basados en experiencias prácticas, motivadoras, creativas, acompañadas, colaborativas y constructivas. Nuestro papel como docentes es guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en el aprendizaje situado. A través de las progresiones de aprendizaje, los niños investigan, ponen en práctica conocimientos descubiertos, encuentran soluciones y proponen alternativas para lograr cambios significativos. Establecer desafíos para el cambio puede ser una experiencia fabulosa para los pequeños, donde aprenden a través del diálogo con sus compañeros.

Finalmente, como docentes, debemos propiciar experiencias pertinentes, acordes a la edad de los niños y, sobre todo, llenas de amor. Es relevante vincular sus experiencias escolares con su cotidianidad. La labor docente nos exige ser intelectuales, agentes de cambio y ser considerados en la toma de decisiones sobre reformas curriculares, en lugar de ser vistos únicamente como ejecutores. Reflexiono sobre el papel que desempeñamos como profesores en el subsistema de Educación Indígena. Reconozco que, en la educación preescolar, nivel en el que me desempeño, hemos llevado a cabo diversas actividades significativas que han propiciado aprendizajes en nuestros alumnos. Sin embargo, también reconozco que hay mucho más por hacer. Los Marcos Curriculares creados para la educación indígena muestran un avance lento y no han generado resultados significativos en el nivel preescolar debido a la falta de seguimiento. Aun así, considero que estos documentos representan un espacio legitimado de oportunidades para diversificar y contextualizar los aprendizajes.

3.3. Las prácticas sociales, ecológicas-culturales y educativas en preescolar

En este apartado, se explican los diferentes tipos de prácticas mencionadas en este proyecto. Estas prácticas sirven como espacios donde se generan conocimientos que nos llevan al diseño de progresiones de aprendizaje. La palabra "práctica" se refiere a la acción y actividad de una persona y/o colectivos. Por lo tanto, una práctica puede ser social, cultural, ecológica y educativa, ya que se desarrollan una variedad de acciones en estas esferas interconectadas con el objetivo de lograr un determinado fin.

Las prácticas sociales ocurren a través de las interrelaciones entre los seres humanos y los seres vivos que habitan un determinado contexto. Estas interrelaciones se dan en ámbitos que Quijano (2019) menciona como fundamentales para las prácticas sociales. Según Quijano, estos ámbitos son interdependientes y uno surge como consecuencia del otro. Estos ámbitos incluyen el sexo, el trabajo, la subjetividad, la comunicación, la autoridad colectiva, el juego-arte-rito y, por último, la relación con la naturaleza, tanto en términos de nuestras interacciones con ella como con otras especies y seres vivos en el planeta y el universo. Estas relaciones entre los ámbitos se desarrollan históricamente a lo largo del tiempo y la existencia humana.

Aníbal Quijano señala que cada ámbito de la práctica social implica ciertas formas de comportamiento y relaciones sociales. La práctica social, por lo tanto, implica acciones, comportamientos y relaciones sociales entre humanos y no humanos que coexisten en el planeta. En la vida cotidiana, establecemos relaciones sociales y llevamos a cabo prácticas que abarcan los ámbitos mencionados anteriormente. Además, la existencia humana implica la necesidad de realizar actividades para la supervivencia, y es aquí donde entra en juego el trabajo como una práctica social desempeñada por todos, aunque a menudo se le atribuye principalmente a los adultos. Sin embargo, la desigualdad social, la injusticia y otros factores llevan a que incluso los menores de edad también participen en estas prácticas sociales.

Por otro lado, la subjetividad es intrínseca al ser humano y se manifiesta en todas las dimensiones de nuestra existencia. Aunque a veces se intente separar lo subjetivo para lograr la "objetividad", es imposible hacerlo, ya que somos seres humanos y experimentamos emociones. Otro ámbito fundamental en la vida humana es la comunicación, a través de la cual establecemos relaciones tanto con otros seres humanos como con seres no humanos. Es importante mencionar la comunicación con nuestras mascotas y con los animales que forman parte de nuestro entorno social, ya que existe un tipo de comunicación entre ellos y nosotros. Este ámbito influye en todos los aspectos de nuestra vida y en el desarrollo de nuestras prácticas sociales.

La autoridad colectiva y el juego-arte-rito también desempeñan un papel significativo en las relaciones y prácticas sociales, ya que en la colectividad existen relaciones de autoridad. En estas interconexiones entre los ámbitos mencionados, el poder tiene un papel

especial. En cada tipo de relación y práctica social, se manifiesta una forma de poder. El juego es una expresión y una forma de subjetividad en la cual se llevan a cabo prácticas sociales, como los juegos inventados por los seres humanos a lo largo del tiempo, que nos mantienen activos y participativos. El arte ha existido desde tiempos remotos. Los seres humanos somos seres artísticos por naturaleza, y no me refiero únicamente a las expresiones artísticas como la música o el canto, sino a una forma de arte que se utiliza para expresar emociones. Creo que el arte está presente en todas las relaciones humanas cuando se manifiesta una acción o práctica con delicadeza, esmero y amor. En cuanto al rito, este ha existido en nuestras prácticas sociales desde hace siglos, como una forma de expresión de nuestras creencias hacia seres míticos. Actualmente, considero que cada individuo tiene rituales personales que a menudo no nos damos cuenta de que llevamos a cabo, pero que están presentes en nuestro día a día. Es una forma en la que expresamos nuestras creencias hacia algo.

Por último, en relación con nuestra interacción con la naturaleza, no podemos negar que los seres humanos hemos considerado a la naturaleza como un recurso, lo cual ha llevado a su explotación y destrucción gradual. También hemos ejercido dominación sobre las otras especies que la habitan, generando prácticas sociales insostenibles. Es importante reconocer que la dominación, explotación y los conflictos que se generan están reflejados en nuestras prácticas sociales. Cuando el ser humano se siente dueño de la naturaleza y cree tener el derecho de hacer lo que desee con ella, se inicia un proceso de explotación. Por tanto, debemos replantearnos los ámbitos en los que nos desenvolvemos como seres humanos y, a través de ellos, reflexionar sobre cómo podemos cuidar o afectar, crear o destruir. Es fundamental tomar conciencia de nuestra relación con la naturaleza y buscar formas de convivencia más equilibradas y respetuosas. Debemos adoptar prácticas sociales sostenibles que promuevan la conservación y el cuidado de nuestro entorno natural, reconociendo la interdependencia entre los seres humanos y los demás seres en la naturaleza.

Las prácticas ecológicas-culturales son una manifestación de cómo interactuamos y nos relacionamos con la ecología desde una perspectiva cultural. Según Toledo (2009), antes que seres sociales, somos seres biológicos, lo que implica que, además de los lazos societarios, tenemos una estrecha relación con la naturaleza. Esta relación es inquebrantable

y eterna, ya que somos parte intrínseca de la naturaleza misma. No obstante, a lo largo del tiempo, nuestra conexión con la naturaleza se ha visto afectada por nuestra condición de seres racionales y sociales, lo que nos ha llevado a adoptar un sentido de propiedad y poder sobre ella. Estos modos de actuar y relacionarnos con la naturaleza han surgido como resultado de la rápida evolución de la sociedad moderna, la vida tecnocrática y el predominio del capitalismo. Por otro lado, la cultura también se ha enfrentado a los cambios de la vida contemporánea, caracterizada por el consumismo, la industrialización y la tecnocracia, lo que ha provocado que las formas culturales tradicionales de comprender la vida sean relegadas a un segundo plano. Todo esto ha sido impulsado por la idea de progreso y desarrollo, lo que ha hecho que lo cultural y lo ecológico ya no sean considerados prioritarios. En cambio, se ha fomentado una mentalidad competitiva que, en muchas ocasiones, causa daño ecológico.

Las prácticas ecológicas y culturales se llevan a cabo principalmente por los pueblos originarios, quienes aún conservan y respetan los ritmos lunares para la siembra, en contraposición al uso de agroquímicos. Estos pueblos siguen practicando técnicas tradicionales de cultivo, como el chapeo, y tienen un profundo sentido de pertenencia hacia el lugar donde habitan. En resumen, las prácticas ecológicas-culturales representan una forma de relación armoniosa con la naturaleza, en la que se reconoce nuestra interdependencia y se valora la sabiduría ancestral. Estas prácticas son ejercidas por los pueblos originarios, quienes mantienen una conexión estrecha con el entorno natural y promueven un equilibrio entre el ser humano y la naturaleza. Mateo (2022) sostiene que la naturaleza se hace presente en la corporalidad y que la vida comunitaria permite establecer una conexión profunda con el entorno natural, viviendo y caminando por los senderos con un gran respeto. De esta manera, las prácticas ecológicas adquieren un carácter sagrado y se llenan de afectividad. En el contexto de estas experiencias ecológicas comunitarias, tanto los niños como las niñas aprenden a respetar y internalizar estas prácticas como parte integral de su identidad. Estas prácticas abarcan desde la cosecha del café, las calabazas, el frijol y el maíz, entre otros, en las cuales todos participan y se fomenta un sentido de comunidad. Con el tiempo, estas prácticas ecológicas se vuelven parte de la cultura de la comunidad.

Toledo (2018) destaca la importancia de observar las prácticas ecológicas llevadas a cabo por las comunidades indígenas, ya que poseen un valioso acervo de conocimientos y

aún mantienen una estrecha relación con la naturaleza. Existen prácticas que se han conservado y transmitido de generación en generación, como la milpa, que representa un ejemplo de ello.

En el ámbito de las prácticas culturales, las mujeres desempeñan un papel fundamental. Una de estas prácticas consiste en contribuir a la preparación de la comida durante las festividades, ya sean familiares o patronales. En estas situaciones, se espera que la mujer asuma la responsabilidad de tener la comida lista en un horario determinado para atender a los participantes del evento. Otra práctica comunitaria destacada es la ayuda mutua entre los miembros de la comunidad. Esta práctica se caracteriza por un sentido de cuidado y preocupación por los demás, velando por su bienestar. Sin embargo, la erosión cultural ha llevado a que poco a poco, entre los jóvenes, estas prácticas se vayan olvidando, ya que optan por prácticas más individualistas propias de la vida en la ciudad.

En conclusión, las reflexiones de Mateo y Toledo resaltan la importancia de las prácticas ecológicas y culturales en las comunidades, donde se establece una relación armoniosa con la naturaleza y se transmiten conocimientos valiosos de generación en generación. Estas prácticas no solo están arraigadas en la cotidianidad de la vida comunitaria, sino que también desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad y la preservación de la cultura. Sin embargo, es necesario tomar conciencia de la amenaza que representa la erosión cultural y trabajar en la valorización y revitalización de estas prácticas para asegurar su continuidad en el tiempo.

Las prácticas de cuidado entre mujeres son frecuentes y reflejan el principio de reciprocidad, el cual se transmite de generación en generación. En las comunidades indígenas, se enseña el valor de compartir. Si visitas a una familia, te ofrecerán lo que tengan disponible, ya sea agua, café, pan, etc. Este principio de compartir es muy particular entre los habitantes de las comunidades indígenas, donde aquellos que tienen menos siempre comparten lo poco que poseen. En el contexto de las comunidades indígenas, los niños son criados en un entorno natural y no son tratados como "niños de cristal", como se ha escuchado en ocasiones. En estas comunidades, cuando llueve, algunos niños juegan bajo la lluvia, trepan árboles, se sumergen en los ríos, entre otras prácticas poco convencionales, sin temor. Los niños indígenas aprenden desde temprana edad a establecer una relación estrecha con su

territorio. Es importante destacar que estas prácticas de enseñanza y cuidado provienen de familias que cuentan con la presencia de abuelos y abuelas, personas de la tercera edad que han vivido en otros tiempos y cuya relación con la naturaleza ha sido estrecha y basada en el respeto. En estas familias, las prácticas culturales se arraigan más profundamente que en otras, ya que los niños que crecen junto a sus abuelos o padres, quienes han sido educados en el trabajo de la tierra, desarrollan un fuerte sentido de pertenencia hacia su territorio. Son conscientes de que de él obtienen su sustento y, por ende, le profesan un profundo respeto.

En resumen, en las comunidades indígenas se fomentan las prácticas de cuidado entre mujeres, basadas en la reciprocidad, así como el valor del compartir. Los niños indígenas son criados en un entorno natural, donde se les permite explorar y participar en actividades poco convencionales sin miedo. Además, la presencia de abuelos y abuelas en las familias fortalece las prácticas culturales y el sentido de pertenencia hacia el territorio. Estas experiencias enriquecedoras demuestran la importancia de preservar y valorar la sabiduría ancestral de las comunidades indígenas, así como su relación armoniosa con la naturaleza.

El currículo es una propuesta que condensa un conjunto de conocimientos, contenidos, etc., como menciona Gimeno (1993). Sin embargo, es en la puesta en práctica donde realmente se refleja la realidad educativa. Esta implementación se conoce como práctica docente, momento en el cual el currículo cobra vida, adquiere significado y valor, y el docente pone en juego sus habilidades y capacidades para llevarlo a cabo. La práctica educativa-docente es un proceso sumamente complejo, incluso diría que hipercomplejo, ya que abarca una amplia gama de tareas pedagógicas, intervenciones, evaluaciones, aspectos administrativos, metodológicos, organizativos, toma de decisiones, interacciones sociales y culturales, tanto dentro como fuera del aula. Estas prácticas suelen ser muy desafiantes y requieren de un gran esfuerzo por parte de los docentes.

En primer lugar, mencionaré una de las prácticas fundamentales que todo docente realiza: la programación o planeación. Independientemente del nombre que se le dé, esta etapa es esencial, ya que brinda una guía para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso el docente más hábil necesita contar con una guía para no perderse en el camino. Según Davini (2015), la programación de la enseñanza implica la toma de decisiones por parte del docente, quien establece metas, objetivos, tiempos, recursos, ambientes de

aprendizaje, contenidos, entre otros aspectos. Es importante destacar que este proceso no es estático, sino dinámico, ya que implica un constante ir y venir, y es posible que se realicen modificaciones a lo largo del proceso.

En resumen, el currículo se materializa a través de la práctica docente, donde los docentes ponen en acción sus habilidades y capacidades. Esta práctica educativa-docente es un proceso complejo que abarca múltiples dimensiones, tanto pedagógicas como administrativas, metodológicas, sociales y culturales. La programación o planeación se destaca como una de las prácticas fundamentales, brindando una guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este proceso es dinámico y puede sufrir modificaciones a lo largo del tiempo.

Otra práctica docente importante es la capacidad de investigar y seleccionar los contenidos de acuerdo con los intereses de los niños y niñas. Es fundamental conocer la metodología de trabajo y comprender el sentido que se le está dando a determinado contenido. Además, la práctica docente implica saber resolver problemas y tener habilidades de comunicación con los padres y madres de familia. En la práctica educativa, nos encontramos con diversas situaciones en las que, como personas, tenemos la responsabilidad de al menos escuchar a los padres que llegan con problemas familiares y los expresan en la escuela, convirtiéndonos en parte de su historia. A veces, nos convertimos en psicólogos o consejeros improvisados debido a la variedad de roles que desempeñamos.

La práctica administrativa también forma parte de las actividades que realizamos como docentes. Esto incluye llevar la lista de asistencia, realizar informes de evaluación, registrar el peso y la talla de los niños, recopilar datos personales, entre otras tareas administrativas propias de la escuela. Por otro lado, la intervención pedagógica en la práctica docente es un proceso en el que mostramos nuestra creatividad, ya que hay una diferencia entre lo que se planifica y lo que realmente sucede cuando los niños y niñas interactúan con las propuestas educativas. Las formas de intervención requieren motivación y pasión por lo que hacemos, así como la capacidad de fomentar la reflexión en el grupo. Sin embargo, es importante reconocer que no siempre es fácil, debido a las circunstancias diarias, como el nivel de disposición del grupo. En esos momentos, es necesario tomar decisiones en el

momento, no como una improvisación intencional, sino como una respuesta genuina que demuestra nuestras habilidades para la toma de decisiones conscientes.

Desde mi experiencia como docente, puedo afirmar que la práctica docente en el nivel preescolar suele ser más compleja que en otros niveles educativos. Esto se debe a que los niños y niñas a veces no están dispuestos a participar en las actividades propuestas. En estos casos, es necesario utilizar nuestra experiencia para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada. En el preescolar, nos enfrentamos a diversos desafíos, ya que por un lado el programa exige que se cumplan los aprendizajes esperados en tiempo y forma, y por otro lado, los padres suelen comparar el progreso de sus hijos con el de otros niños y tratan de influir en el proceso educativo, sin entender que cada niño tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

Además de estos desafíos, a veces nos encontramos con niños y niñas que presentan problemas de conducta derivados de sus experiencias familiares. En estas situaciones, la empatía juega un papel importante en la práctica docente, ya que hay circunstancias que no podemos solucionar directamente, sino que podemos escuchar y ofrecer sugerencias, brindando alternativas para abordar dichos problemas.

En la práctica docente en el nivel preescolar, hemos tendido a enfocarnos únicamente en el currículo, sin tener en cuenta nuestro entorno y sin contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos olvidado aprovechar el conocimiento local y las prácticas de las familias, las cuales son imprescindibles para enriquecer nuestra labor pedagógica, tal como mencioné anteriormente. Por lo tanto, considero que es fundamental que la práctica docente se base en una visión más reflexiva, humana, cordial y amigable con nuestro contexto. Sería interesante reflexionar, al iniciar la planificación, en qué medida estamos incorporando la realidad de nuestros estudiantes y con qué intención lo estamos haciendo. Asimismo, debemos pensar en los beneficios que esto les aportará a ellos a largo plazo o de manera inmediata.

3.4. El aprendizaje profesional colaborativo en la educación preescolar indígena

Según Márquez de Pérez (2019), quien cita al Diccionario de la lengua española editado por la Real Academia Española (DRAE, 2014), se menciona que:

La palabra colaboración deriva de colaborar, vocablo que proviene del latín *collaborāre*, que significa “trabajar juntos, por tanto, es un proceso en el que los individuos trabajan con una u otras personas en la realización de una obra” (párr. 1). El término “colaboración”, significa sumar esfuerzos para trabajar conjuntamente con otras personas o instituciones, para un objetivo común. (p. 366)

Un equipo de trabajo se compone de personas asignadas o no asignadas con el fin de alcanzar un objetivo, meta o propósito específico. En el ámbito escolar, los equipos de trabajo incluyen a los docentes, ya sea en una organización completa o no. Se considera una organización completa cuando hay más de tres docentes a cargo de alumnos del mismo grado, y cuentan con una directora o director. Sin embargo, cuando los docentes asignados a una escuela de organización completa no se han constituido como un equipo de trabajo, no se puede hablar de un trabajo colaborativo. La constitución de un equipo de trabajo implica características particulares, como afirman Huerta y Rodríguez (2006). Un equipo de trabajo se distingue de otros grupos por la participación activa de sus miembros, quienes socializan sus experiencias entre sí, lo que amplía su visión individual de la tarea o del problema. Además, comparten el reconocimiento de los logros obtenidos como colectivo. Por lo tanto, es fundamental iniciar un trabajo colaborativo en un colectivo docente, ya que a partir de esta constitución como equipo de trabajo, el contexto escolar se vuelve armonioso y el ambiente se caracteriza por la alegría y la complicidad. El trabajo colaborativo tiene como objetivo que un grupo comparta la misma meta, como menciona Jiménez (2009), promoviendo una formación adecuada y un buen desempeño laboral a través de acciones conjuntas, intercambio de ideas, actividades formativas y propuestas de acción. Pero, sobre todo, implica superar el miedo a cometer errores y, si esto ocurre, aprender juntos de los errores y convertirlos en oportunidades para seguir siendo proactivos.

El trabajo colaborativo en el personal docente implica ser asertivo. Como miembros de un equipo de trabajo, tal como lo afirma Huerta y Rodríguez (2006), la asertividad requiere la capacidad de escuchar y responder a las necesidades de los demás sin descuidar nuestros

propios intereses ni comprometer nuestros principios. Por lo tanto, en un colectivo docente, esta habilidad es indispensable. Saber escuchar y apoyarse mutuamente es esencial. Siguiendo las palabras de Huerta y Rodríguez (2006), en un colectivo, cada individuo debe ser capaz de expresar sus necesidades, opiniones o sentimientos, con la seguridad de que no serán dominados o utilizados en contra de su voluntad. Este aspecto es fundamental, ya que nadie debe sentirse obligado a formar parte de un grupo, sino estar dispuesto a ser parte de él y, al mismo tiempo, sentirse libre para expresar tanto sus acuerdos como sus desacuerdos. En este contexto, la comunicación asertiva desempeña un papel fundamental, ya que a través de ella se fortalecen los lazos entre los miembros del equipo, estableciendo una buena y saludable comunicación. Esto permite que todos juntos puedan deliberar sobre acciones en las que todos se sientan incluidos y escuchados.

El tipo de comunicación asertiva es una habilidad social en la que, la persona es capaz de exponer sus opiniones, hacer y rechazar peticiones, defender sus derechos, afrontar críticas, disculparse, admitir ignorancia, pedir cambios en el comportamiento, expresar molestia, desagrado o enfado, sin llegar a un conflicto, y obteniendo como resultado una respuesta favorable o conveniente tanto para quien emite como para quien recibe el mensaje. (Caballo, 2007, en SEP. 2021, p. 42)

Para un colectivo docente, la comunicación mencionada anteriormente es un aspecto fundamental, ya que promueve un clima laboral afectuoso, respetuoso, agradable y proactivo, lo que conlleva a una buena conducción del proceso educativo con los niños y niñas.

Es importante destacar que la creatividad, como cualidad, también desempeña un papel crucial en el trabajo colaborativo. En este sentido, es indispensable, ya que a través de la creatividad, los seres humanos actúan de manera determinada frente a situaciones o desafíos. Como mencionan Huerta y Rodríguez (2006), todas las personas poseen creatividad, y es importante ejercitarla para evitar que se reduzca. Estos autores también mencionan varios tipos y niveles de creatividad. En este caso, mencionaré dos: 1. la creatividad inventiva, que implica la aplicación talentosa de ideas, teorías y recursos para resolver los problemas cotidianos, y 2. la creatividad social, que se refiere a su aplicación en las relaciones humanas y en la generación de organizaciones e instituciones. Estas dos formas de creatividad deben practicarse en un colectivo, ya que son herramientas para fortalecer el trabajo colaborativo. Es necesario que dentro de un grupo se reconozcan las habilidades de cada miembro, con el objetivo de que todos aporten ideas y sean tomados en cuenta, lo que

generará cohesión. Según Jiménez (2009), este proceso ocurre cuando los integrantes se sienten atraídos hacia el grupo y consideran ser parte de él como algo positivo, sintiendo el deseo de pertenecer. Existen dos tipos de cohesión: la cohesión social, que se refiere a los lazos interpersonales que unen a los miembros, y la cohesión para la tarea, que se refiere a las habilidades y aptitudes que cada miembro aporta al grupo, y que, en conjunto, conforman un verdadero equipo de trabajo, fomentando así el trabajo colaborativo.

Por otro lado, es importante considerar la asignación de roles dentro del equipo de trabajo, los cuales surgen de manera implícita, ya que cada participante tiende a asumir ciertos roles de acuerdo a sus habilidades, decisiones y experiencia. En relación a esto, Jiménez (2009) destaca un aspecto fundamental para el trabajo colaborativo: la interdependencia positiva. Esto implica que los miembros del equipo son responsables tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje colectivo. Existe una interdependencia en la que todos persiguen las metas y objetivos comunes, y cada uno asume la responsabilidad de aprender de manera individual y en conjunto. En un grupo o equipo de trabajo, siempre hay un líder que desempeña un papel fundamental en la conducción del equipo. Este líder se encarga de asegurar que los planes, metas y objetivos se logren de manera consensuada. Según Jiménez (2009), un buen líder desarrolla modelos de trabajo colaborativo basados en la lealtad, motivación y confianza, lo que implica estar presente en los momentos buenos y malos que experimente el equipo. De esta manera, el colectivo confía en los objetivos grupales y en los beneficios que se obtienen.

En relación al desarrollo profesional, Vaillant (2016) hace referencia a la noción de desarrollo en lugar de formación o actualización docente, ya que implica una connotación de evolución y continuidad que va más allá de la tradicional separación entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes. Según Vaillant (2016), esta idea de desarrollo en la formación docente se analiza como una propuesta para construir políticas públicas en América Latina y el Caribe, en las cuales se promueva el aprendizaje colaborativo entre los docentes como una forma de mejorar su desempeño. En conclusión, el trabajo colaborativo en el ámbito docente implica asignación de roles, interdependencia positiva, liderazgo efectivo y enfoque en el desarrollo profesional. Estos aspectos contribuyen a crear un ambiente laboral favorable, fortalecer el proceso educativo y mejorar el desempeño docente.

Desde esta perspectiva, los docentes podemos comprometernos con nuestra propia formación y, al mismo tiempo, utilizar el trabajo colaborativo como una vía para impulsar nuestro desarrollo profesional. Esto implica aprender de nuestros colegas y compartir experiencias. Sin embargo, para que este proceso se lleve a cabo de manera efectiva, es necesario contar con ciertas condiciones. Vaillant (2016) hace referencia a algunas de ellas, como disponer de tiempo adecuado, contar con personal de apoyo que pueda cubrir nuestras responsabilidades mientras participamos en trabajos colaborativos, tener acceso a espacios adecuados y disponer de los materiales necesarios. Además, es fundamental contar con asesorías externas u otros recursos requeridos, así como medios de información y difusión que permitan recopilar y compartir buenas prácticas, métodos de enseñanza y fomentar nuevos aprendizajes entre los colegas. Calvo (2014) destaca que el desarrollo profesional docente se basa en un enfoque horizontal y colaborativo, en el cual se valora el aprendizaje entre pares construido a partir de la experiencia. También señala que este proceso de formación es situado, lo que implica que los docentes aprendan a aprender, buscar, seleccionar, experimentar, innovar, entre otras habilidades. Además, es importante aprender a reconocer los errores y enfrentarlos de manera resiliente en aras de nuestro propio desarrollo profesional. El aprendizaje profesional colaborativo conlleva tanto aciertos como errores a lo largo del proceso. Sin embargo, al tratarse de un trabajo horizontal, nos brinda la oportunidad de reflexionar sobre lo que hemos hecho o dejado de hacer, sobre los logros y dificultades experimentadas por el colectivo docente. Es a través de esta reflexión conjunta que todos podemos aprender unos de otros.

En resumen, el compromiso con nuestra formación y el trabajo colaborativo nos permiten enriquecernos como docentes. Para que este proceso sea efectivo, es necesario contar con condiciones propicias, como el tiempo, el apoyo necesario, los recursos materiales, las asesorías externas y los medios de información. Además, el desarrollo profesional docente se basa en un enfoque horizontal y colaborativo, donde aprendemos de nuestros colegas y reflexionamos sobre nuestras prácticas.

En el aprendizaje profesional colaborativo, según Calvo (2014), los docentes aprenden a partir de lo que hacen. Esta es la esencia del aprendizaje profesional colaborativo: docentes que estudian y analizan, juntos, sus prácticas cotidianas. En este tipo de aprendizaje

entre pares, es importante que el docente se vea a sí mismo como un líder de su propio conocimiento, tal como menciona Castellanos (2015). Debe superar la idea de ser un mero receptor de formación y adoptar la noción de ser un sujeto activo de su propio conocimiento a través de la reflexión sistemática sobre su propia práctica. En el contexto del sistema educativo mexicano, se han implementado las comunidades de práctica como una estrategia derivada del aprendizaje profesional colaborativo en los centros educativos. Estas comunidades invitan a los docentes a compartir y reflexionar juntos sobre su práctica docente. El aprendizaje profesional colaborativo tiene implicaciones significativas para la creación de una comunidad de práctica, donde tanto los estudiantes como los docentes aprenden de manera continua. La escuela no solo es un lugar de trabajo, sino también un espacio de aprendizaje para los estudiantes y el colectivo docente que labora allí. Por lo tanto, la innovación ocurre cuando se fomenta el trabajo colaborativo.

La profesionalización docente requiere de una cultura colaborativa, un trabajo en equipo entre los docentes, una labor colegiada. Al formar parte de esta cultura, la institución educativa avanza con paso firme, con todos caminando de la mano, a partir de experiencias, reflexiones, creatividad, compromiso y críticas prospectivas generadas en las interacciones profesionales. Además, considero que lo emocional también se involucra en todo este entramado institucional, como el cariño, el amor y la amistad, que están entrelazados y desempeñan un papel importante en el establecimiento de un clima de confianza, armonía y complicidad en la labor educativa. El aprendizaje profesional colaborativo no es posible sin las condiciones adecuadas. No es un proceso espontáneo, sino que requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, estímulos profesionales, un esquema de seguimiento y evaluación. Atender a estas condiciones es fundamental, ya que proporcionan claridad sobre las metas y objetivos, cómo se desarrolla el trabajo y cómo fomentar la reflexión sobre la práctica a partir de las tareas realizadas. Además, la formación colaborativa con los estudiantes tiene beneficios significativos. Si se promueve una cultura de trabajo colaborativo en la institución educativa, es probable que los niños y niñas sean felices y aprendan de manera más efectiva. Por lo tanto, es importante destacar la relevancia del trabajo colaborativo en las instituciones educativas, ya que no solo beneficia a los docentes, sino también a los estudiantes. Me atrevería a afirmar que también se benefician los padres de familia, ya que una buena organización escolar les brinda confianza al llevar a sus hijos a la escuela. Una escuela activa

y prospectiva genera un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Capítulo 4. Diseño metodológico. Los senderos de una pedagogía pertinente

En este capítulo, presento primero mi posicionamiento epistemológico y luego describo las etapas que experimenté en este proceso de investigación. Utilizo la metáfora del sendero para visualizar este proceso como un camino lleno de desafíos y obstáculos, que requiere valentía, amor, tenacidad y perseverancia. También reconozco que en este sendero se cometen errores, los cuales nos brindan oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, en este mismo sendero también experimentamos paisajes hermosos que nos motivan y nos hacen apreciar la docencia. El sendero, para mí, representa un camino que nos conduce hacia una meta, y aquellos que se atreven a caminar saben que llegar a ella es un logro en equipo, que implica aprendizajes y grandes desafíos. Compartir nuestras experiencias con colegas docentes nos sorprende al ver cuánto hemos avanzado y superado obstáculos. Reconocer que somos un equipo de trabajo nos hace el camino más agradable, disfrutable y divertido, ya que nos apoyamos mutuamente para seguir avanzando hacia la meta. Este sendero nos invita a persistir, resistir y nunca rendirnos.

La población participante en esta investigación incluye un colectivo docente de educación preescolar indígena adscrito a la escuela Lic. Fernando López Arias, ubicada en la cabecera municipal de Pajapan, al sur del Estado de Veracruz, del cual también formo parte. Este colectivo está compuesto por mujeres docentes, algunas de las cuales son habitantes del mismo municipio y otras del municipio vecino de Tatahuicapan de Juárez. Compartimos la lengua materna, así como algunas costumbres, tradiciones y prácticas socio-ecológicas. En total, somos 7 docentes frente a grupo y una directora efectiva. Además, también están las familias de los estudiantes y, por supuesto, los propios estudiantes. Es importante destacar que en mi escritura menciono primero a las madres y luego a los padres, debido a que observo que, en su mayoría, son las madres quienes se encargan del acompañamiento de sus hijos e hijas en esta etapa del nivel preescolar. He observado una menor participación de los padres en la escuela. No pretendo menospreciar el trabajo que realizan los padres, pero sí quiero destacar que las madres son las que más participan en las diferentes actividades.

4.1. Posicionamiento epistemológico

La idea de esta investigación surge de mi experiencia como docente de educación preescolar indígena, donde observo las necesidades pedagógicas y la falta de cuidado a la naturaleza en el contexto comunitario en el que trabajo. Al mismo tiempo, noto que la dimensión ecológica de las prácticas comunitarias no se aborda en los espacios escolares de este nivel como un potencial puente para el aprendizaje situado y la resolución de los problemas ambientales que enfrenta la comunidad. La filosofía que me inspira en esta investigación es expresada por Linda Tuhiwai Smith (2011), quien enfatiza la importancia de las investigaciones nativas, aquellas que se centran en la justicia social de los pueblos más desfavorecidos y que privilegian las voces indígenas. Basándome en mi experiencia como docente, puedo afirmar que las madres, los padres, los niños, las niñas y la comunidad en general son elementos fundamentales en la construcción del aprendizaje escolar, más allá del currículo nacional. Desde esta perspectiva filosófica, reconozco que mi postura se basa en una investigación desde adentro. Al dialogar en primera persona, quiero dejar claro que no soy ajena al contexto del que hablo en la investigación, ya que tengo fuertes conexiones con los conocimientos locales de la comunidad, siendo yo misma indígena y originaria del pueblo vecino de Tatahuicapan de Juárez, donde muchos conocimientos son compartidos entre los pueblos. Al asumirme como investigadora, me comprometo, como afirma Smith (2011), a contribuir al cambio en beneficio de mis comunidades y asegurarme de que la ciencia escuche a las comunidades indígenas, las reconozca y se beneficie de ellas (p. 209-210).

Con esta investigación, busco que los conocimientos locales indígenas sean considerados como parte integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no solo como meras palabras sin relevancia. Mi objetivo es visibilizar estos conocimientos a través de una investigación que no sea extractivista, como lo señalan Guba y Lincoln (2012). Es necesario pasar de una investigación basada en una relación sujeto-objeto a una investigación colaborativa, que promueva experiencias más situadas y tenga como objetivo la justicia social. Mi enfoque se ubica dentro del paradigma constructivista-crítico, siguiendo la propuesta de Guba y Lincoln (2013). El constructivismo considera que existen múltiples realidades que son construidas y co-construidas localmente. Es decir, el conocimiento se construye en interacción con otros, en colaboración con los pares, tanto de manera colectiva como individual, y luego se comparte con los demás. En este sentido, este paradigma

establece una conexión entre la acción y la praxis (Guba y Lincoln, 2012). El conocimiento es el resultado de actividades creativas que tienen significado para cada miembro del grupo, y al mismo tiempo es dinámico, ya que nuestras estructuras mentales se transforman constantemente a través de las experiencias vividas. Dentro de este paradigma, el investigador está vinculado a los sujetos con los que colabora, lo que implica que los descubrimientos son co-creados durante el proceso de investigación (Guba y Lincoln, 2012). Las interpretaciones se comparan y contrastan en conjunto con los participantes, con el fin de lograr una mayor profundidad en la investigación, incluyendo la postura ética del investigador.

Desde una perspectiva crítica, es importante considerar los valores sociales, culturales, económicos y étnicos que conduzcan a una visión más crítica y a una conciencia más informada, buscando la justicia social, especialmente en el caso de las comunidades indígenas, para que sus prácticas tradicionales sean reconocidas como medios para alcanzar los aprendizajes escolares. Este paradigma adopta una postura dialéctica y dialógica entre los participantes y el investigador, buscando contribuir a la transformación. Como mencionan Guba y Lincoln (2012), "la indignación ya no es suficiente" (p. 39). Adoptar esta postura crítica permite identificar las injusticias que ocurren y actuar sobre ellas desde la educación preescolar. No debemos pensar que los niños y niñas en edad preescolar no pueden tener un impacto en su mundo y en su localidad debido a su edad. Según Bodrova (2004), Vygotsky se refería a que en los niños y niñas se producen cambios cualitativos en el pensamiento, y creía que el pensamiento se va estructurando gradualmente para volverse cada vez más deliberado. Este proceso mental que ocurre en los niños y niñas implica que el aprendizaje desde una perspectiva crítica puede generar cambios significativos en la comunidad estudiantil, permitiendo que sus ideas, basadas en sus propias realidades como indígenas, sean escuchadas y valoradas.

La naturaleza del conocimiento en este paradigma se basa en una percepción estructural e histórica, donde los indígenas históricamente hemos sido marginados y al mismo tiempo incorporados al sistema educativo hegemónico. Desde este enfoque, puedo examinar el pasado, el presente y el futuro de los indígenas y su educación preescolar, y a partir de mis reflexiones iniciales, considero que los indígenas debemos tomar el control de

nuestros propios saberes locales para que puedan ser enseñados en la escuela, reconociéndolos como valiosos al igual que otros conocimientos. Asimismo, en la construcción del conocimiento, es fundamental reflexionar críticamente sobre los medios, las formas y las acciones de aquellos individuos que han contribuido al deterioro de la naturaleza, así como sobre los mecanismos tradicionales ecológicos que han sido desplazados y que podrían potencialmente contribuir a la regeneración del entorno ecológico. Desde la escuela, es posible reposicionar estos conocimientos.

Además, la generación de datos empíricos y el análisis de los mismos se fundamentan en metodologías indígenas que son apropiadas para los contextos en cuestión (Bishop, 2011). Esto me permite reflexionar, cuestionar y buscar soluciones a las problemáticas planteadas, con el objetivo de posicionar los conocimientos locales en la academia como relevantes y pertinentes en la educación de los niños y niñas de las comunidades indígenas y no indígenas. Tomo como referencia el concepto de "cuidado" como una vía para abordar las problemáticas sociales, ecológicas y culturales, tanto el cuidado de uno mismo como el cuidado de los demás, tanto de los seres humanos como de los no humanos que habitan en el planeta.

Por otro lado, es importante destacar el posicionamiento ético que asumo en este estudio. En este sentido, mi ética implica respetar a los habitantes de la comunidad donde se lleva a cabo la investigación, así como a las docentes que colaboran. Se debe respetar los tiempos y espacios en los que se puede llevar a cabo el proceso metodológico. Según la visión ética planteada por Smith (2011), es fundamental respetar la individualidad y la colectividad, y ser consciente del intercambio de conocimientos y del compromiso adquirido al compartir, sin imponer nada. Smith (2011) menciona: "La práctica del respeto en la investigación se interpreta y se expresa de muchas maneras diferentes según la metodología, los paradigmas teóricos, la preparación institucional y las idiosincrasias y modales individuales" (p. 212). En mi caso, el respeto dentro de la comunidad se interpreta como un valor fundamental para establecer relaciones de comunicación. Como docente, tengo un doble compromiso con este valor, escuchando atentamente a las docentes cuando expresan sus inquietudes y procurando que se sientan en confianza, tomando en cuenta sus aportaciones.

4.2. Primera fase. Los primeros pasos de una propuesta de colaboración

4.2.1. Invitación a las docentes a colaborar

En una pequeña reunión, tuve la oportunidad de conversar amigablemente con mis compañeras y colegas docentes. Desde mi rol como compañera y personal docente, les hice una invitación para participar en el proyecto que desarrollaría como parte de mi formación como investigadora. Les expliqué en una conversación informal de qué trataba la investigación. Dos de ellas respondieron con entusiasmo y se mostraron dispuestas a participar y aprender, mientras que el resto del grupo expresó su interés y les gustó la idea. Pude observar que estaban motivadas, pero también percibí cierta preocupación e incertidumbre acerca de la falta de acompañamiento pedagógico durante el desarrollo del proyecto. Les expliqué que sí habría acompañamiento, ya que el proyecto se plantea una metodología en la que todas las voces son escuchadas y atendidas. En líneas generales, compartí con ellas mi plan de realizar un curso y entrevistas grupales antes de iniciar el diseño colaborativo de las progresiones de aprendizaje. Las docentes se mostraron motivadas e interesadas cuando mencioné que el equipo CARE colaboraría en mi trabajo de campo, especialmente en el taller "Diseño de progresiones de aprendizaje". Durante esta actividad, mi papel fue destacar la importancia de las progresiones de aprendizaje en el contexto de la educación preescolar indígena y rescatar ideas sobre cómo abordar cada cuadrante en este nivel y modalidad. Por su parte, la directora expresó su satisfacción por llevar a cabo la investigación en la escuela y destacó la importancia de tomar conjuntamente la decisión de colaborar. Reconoció que las nuevas pedagogías nos llevan a actuar en beneficio de los niños y niñas, y a mejorar e innovar las prácticas de los docentes indígenas. El papel desempeñado por la directora de la escuela es fundamental, ya que es el centro del colectivo, lidera el equipo y su entusiasmo siempre contagia a todos. Ella se involucra tanto en lo pedagógico como en lo administrativo, y su presencia es de gran relevancia. Muestra empatía y valentía frente a los desafíos que se presentan en la labor docente.

Además de invitar al colectivo docente, extendí la invitación a la supervisora escolar para que estuviera informada de la participación del colectivo en la investigación. La supervisora es una maestra que siempre está dispuesta a innovar y emprender acciones en beneficio de los niños, niñas y la comunidad escolar. Su apoyo es fundamental, especialmente porque la propuesta se enfoca en integrar los aprendizajes locales con los contenidos

escolares, lo cual la entusiasma, ya que comparte la idea de que la educación indígena debe basarse en nuestra propia realidad.

Fue de gran ayuda y aliento que la supervisora expresara su apoyo, ya que durante el proceso se requiere el respaldo de la autoridad educativa local, especialmente en lo que respecta a los permisos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Manifestó su disposición para asistir a las actividades pedagógicas en cuanto le fuera posible, y también mencionó que la Asesora Técnica Pedagógica (ATP) de la zona estaría presente cuando fuera factible, debido a las visitas y observaciones programadas en las escuelas de la zona y otras responsabilidades administrativas. La figura de la supervisora como autoridad educativa de la zona tiene un impacto positivo, ya que abre puertas y brinda autonomía al personal docente para experimentar y mejorar su práctica.

4.2.2. Invitación a madres y padres de familia a colaborar

El papel de las madres y padres de familia en la escuela es fundamental, ya que son quienes toman decisiones, otorgan permisos para salidas de la escuela, brindan apoyo extraescolar, entre otras responsabilidades. Su influencia es especialmente relevante en el nivel preescolar, donde la comunicación principal se establece con ellos. Es importante mantener una buena comunicación con las madres y padres para favorecer los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Por esta razón, solicité a la directora que me permitiera convocar a una reunión con las madres y padres de familia, donde les informé sobre el inicio de mis estudios de posgrado y les hice la invitación a participar. Les expliqué que su aporte sería fundamental para generar aprendizajes significativos y contextualizados para sus niños y niñas. Su participación consistiría en apoyar a las docentes cuando se les solicite. También les mencioné que el proyecto ofrecía la oportunidad de traer a la escuela sus conocimientos y habilidades, para que se sintieran parte de la comunidad educativa y como quienes tienen mucho que enseñar a sus hijos e hijas. Era necesario formar un equipo con el colectivo docente para aprender a partir de las preocupaciones reales que surgían en la comunidad.

Además, les informé que realizaría entrevistas para recopilar información sobre historias, anécdotas y conocimientos locales. Les pedí su consentimiento para visitar sus hogares con el fin de establecer una comunicación más cercana y significativa. La idea de

llevar a cabo una investigación desde adentro, desde su perspectiva y su sentido de pertenencia, me permitió observar a través del lenguaje corporal que estaban dispuestos a apoyar. Según Bishop (2011), realizar una investigación desde adentro permite captar también datos no verbales, como en este caso, donde no eran muy expresivos, pero pude comprender que en su momento estarían dispuestos a colaborar, y así fue. Al finalizar la reunión, algunas madres se acercaron amablemente para pedirme que agendara su entrevista, ya que deseaban compartir conmigo lo que sabían hacer. Algunos padres también se acercaron, aunque en menor cantidad en comparación con las madres. En nuestra escuela contamos con madres y padres de familia muy activos y con una variedad de perfiles profesionales y ocupaciones, desde amas de casa, enfermeras, taxistas, pescadores, campesinos, carpinteros, albañiles, tejedoras, entre otros. Todos ellos poseen una gran diversidad de conocimientos que pueden compartir y enriquecer las prácticas pedagógicas y didácticas de las docentes.

4.2.3. Acuerdos entre el colectivo

Se discutieron posibles dificultades y soluciones con las docentes, así como con las madres y padres de familia, especialmente porque estábamos regresando a la presencialidad. En este contexto, identificamos oportunidades en el uso de la tecnología, ya que podríamos comunicarnos con mis compañeras a través de Zoom u otras aplicaciones. En cuanto a las madres y padres, la mayoría cuenta con teléfono celular, lo cual facilitaría la realización de las entrevistas. Además, al inicio del ciclo escolar 2021-2022, durante los cursos de actualización, se acordaron las acciones a seguir a lo largo del ciclo escolar. El colectivo escolar diseñó el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), el cual integra todas las actividades a realizar en diferentes ámbitos, como el aprovechamiento académico, las prácticas docentes y directivas, la formación docente, el avance de los planes y programas, la participación de la comunidad, el desempeño de la autoridad educativa, la infraestructura y el equipamiento, así como la carga administrativa.

El proyecto que propuse se enmarcó en el ámbito de la formación docente, y se establecieron las acciones a realizar: la entrevista grupal, el taller "Diseño de progresiones de aprendizaje" y el diseño e implementación de la progresión de aprendizaje. Se establecieron fechas tentativas y se designaron las responsables. En este caso, fui responsable de organizar

cada acción y la participación de cada una. De esta manera, la formación docente se fortalece mediante la experimentación con una nueva metodología de aprendizaje, que proporciona conocimientos más pertinentes para la práctica. Desde el ámbito de la práctica docente y directiva, también se establecieron acciones, como la entrevista grupal, en la cual se reflexionaría de manera honesta sobre la práctica docente, la autoevaluación como docentes de educación indígena y la pertinencia de su práctica para el nivel educativo, entre otros aspectos. En este ámbito, se destacó el trabajo colaborativo como una forma de llevar a cabo el proyecto y promover prácticas en colectivo.

4.2.4. Presentación del proyecto

Realicé la presentación del proyecto a las docentes colaboradoras, donde expuse todos los detalles para que, a partir de esta presentación, pudieran enamorarse del proyecto, motivarse y participar con entusiasmo. Les expliqué de manera general la metodología con la que trabajaríamos, centrándonos en las progresiones de aprendizaje, ya que más adelante tendríamos un taller específico sobre este tema. También expuse los objetivos y las contribuciones que el proyecto tendría en nuestra práctica docente, enfatizando el aprendizaje situado y la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva del cuidado. Destaqué que esto no se trataba solo de palabras, sino de llevar a la práctica los aprendizajes de las niñas y los niños tanto dentro como fuera de la escuela.

En este momento, pude observar que las docentes estaban motivadas con el proyecto y expresaron que ya era necesario algo diferente en la escuela que propiciara la acción. En la presentación también estuvieron presentes la supervisora y la directora. La supervisora mencionó que le gustaba el proyecto, especialmente porque contribuiría a la profesionalización de las docentes. Consideró que era un proyecto innovador y que era necesario tener en cuenta el contexto en el que nos encontramos para iniciar procesos pedagógicos. Por su parte, la directora expresó su motivación, ya que para ella la realización de un proyecto en la escuela implicaba llevar a cabo actividades muy interesantes que permitirían el crecimiento integral de la escuela. Además, resaltó la importancia de la felicidad de los niños y niñas. Invitó a las docentes a disfrutar del momento y a aprender juntas como equipo.

Explicué que al comenzar con los talleres de formación docente para el diseño de las progresiones de aprendizaje, solicitaría el acompañamiento del equipo CARE para impartir dichos talleres. Les comenté que, después de los talleres, es probable que surgieran dudas sobre la metodología y su implementación, pero que estaría disponible para cada una de mis compañeras, brindándoles apoyo y trabajando en equipo. En otras palabras, ofrecí una formación acompañada para profundizar en lo aprendido en el taller, fomentando la co-construcción de conocimientos. Comunicé que estaría muy cerca de ellas durante este proceso, colaborando en el diseño de las progresiones y proponiendo planificaciones alineadas con dichas progresiones. Les mencioné que estaría atenta a las historias que ellas o las madres, padres o abuelas compartieran, ya que nos permitirían identificar las principales preocupaciones de la comunidad. También enfatiqué la importancia de identificar las evidencias y productos, así como buscar formas de evaluación cualitativa que pudiéramos implementar en el nivel preescolar, de manera que el ciclo del diseño pedagógico cumpliera con los elementos necesarios para el trabajo escolar. Destaqué que este sería un proceso creativo basado en la experiencia docente, que permitiría la transversalización de los aprendizajes esperados con los contenidos presentes en las historias locales.

Al finalizar la presentación del proyecto, fomenté la participación de mis compañeras para conocer sus opiniones al respecto. Cada una expresó su interés por participar y manifestó su compromiso de dar lo mejor de sí mismas para el desarrollo del proyecto, especialmente porque esperaban aprender mucho de la experiencia. En la misma línea, planteé la idea de un intercambio de experiencias entre docentes que se organizaría al finalizar el diseño e implementación de la progresión de aprendizaje. Destaqué la importancia de este intercambio, ya que permitiría enriquecer el diálogo entre colegas, brindando a cada una la libertad de expresar su experiencia en la colaboración del proyecto, qué les dejó, si se cumplieron sus expectativas y cuáles son los planes a futuro, entre otros temas.

4.3. Segunda fase. Trabajo de campo como investigadora: métodos utilizados y las herramientas para iniciar el sendero

En este apartado expongo los métodos utilizados durante el proceso de la investigación.

4.3.1. Entrevista grupal

Según Fontana y Frey (2013), la técnica de las entrevistas grupales, también conocidas como "entrevistas de grupo de discusión" o "debates de grupo de discusión", puede generar debates en un grupo de personas. Esta técnica se utiliza en la investigación cualitativa, donde se construyen datos a partir de la relación entre varios entrevistados de manera simultánea. En este sentido, considero que las entrevistas grupales contribuyen como un primer análisis exploratorio del papel de las docentes en el subsistema de educación indígena. Con el objetivo de indagar sobre ideas, pensamientos y preocupaciones relacionadas con la temática "Miradas y puntos de encuentro entre docentes de la educación preescolar indígena Lic. Fernando López Arias", planteé las siguientes preguntas: ¿Qué opinan acerca del sistema de educación indígena? ¿Se sienten cómodas perteneciendo a él? ¿Cuáles son los procesos de aprendizaje en los contextos indígenas? ¿Conocen los objetivos de este sistema indígena? ¿Cómo evalúan su práctica docente como indígenas? ¿Cumplen con la encomienda de educar a los indígenas y en qué medida? ¿Cuáles son sus nociones sobre la cultura y ecología de la comunidad? ¿Consideran que las prácticas socio-ecológicas y culturales pueden ser llevadas al aula? ¿Conocen los fundamentos de los marcos curriculares de la educación indígena? ¿Saben cuáles son las expectativas de las madres y padres de familia respecto a lo que deben aprender en la educación preescolar? Estas preguntas permitieron que la guía de entrevista adoptara una perspectiva flexible y abierta, lo cual me permitió explorar las ideas que las docentes tienen sobre temas que se abordarían durante el proyecto. Era importante para mí conocer qué las define como personas, por qué eligieron estar en su posición actual, qué las motiva a estar frente a un grupo, entre otros aspectos. Creo firmemente que el acto pedagógico comienza con el reconocimiento de las fortalezas y debilidades, la identidad y la búsqueda colectiva de soluciones.

Fue imprescindible realizar la entrevista grupal con el colectivo docente antes de comenzar el diseño de la progresión de aprendizaje. Durante esta entrevista, reflexionaron sobre su práctica docente y se cuestionaron sobre su pertenencia al sistema indígena. Las preguntas planteadas generaron reflexiones acerca de las razones por las que ocupaban su posición actual y si se identificaban o no como docentes de educación indígena. Considero que la realización de estas entrevistas grupales fue muy valiosa, ya que se produjeron intensas reflexiones sobre el papel que desempeñan en la escuela, lo que han logrado hasta el

momento y lo que aún les falta por hacer. Cada pregunta se discutió y el ambiente fue muy agradable. Fue una excelente oportunidad para conocerse mutuamente de manera más profunda en el ámbito laboral y para que las docentes se percibieran a sí mismas como educadoras.

Durante este proceso, mi función fue ser empática y escuchar con atención a cada una de ellas. Adopté una actitud flexible y persuasiva, fomentando una participación activa. Estas recomendaciones son mencionadas por Bishop (2011) y considero que fueron muy apropiadas, ya que mi investigación se basa en mi propia experiencia como docente y en mi conocimiento de la cultura local. Al mismo tiempo, me invitó a reflexionar críticamente sobre los procesos que surgieron durante la entrevista grupal. Durante la entrevista grupal, pude observar que las docentes participaron activamente y se mostraron muy concentradas en las preguntas que les planteé. Cada interrogante nos llevó a realizar profundas reflexiones y debo destacar que fueron sinceras en sus respuestas. Autoevaluarse y verse de manera crítica no es tarea fácil, pero estuvieron dispuestas a poner todas las cartas sobre la mesa y analizar su propia imagen como educadoras. Considero que este momento fue fundamental para reconocerse a sí mismas y partir de su propia realidad, identidad, fortalezas y debilidades en aras de iniciar procesos más conscientes, críticos y reflexivos sobre su propia práctica y su participación como seres humanos en nuestro planeta.

4.3.2. Conversación-entrevista a madres/padres/tutores/abuelas/docentes

La conversación-entrevista, tal como lo menciona Mendoza et al (2021), se caracteriza por ser empática y abierta, donde el entrevistado también participa como conversador. Se establece un diálogo basado en la empatía y el respeto. En el caso de esta investigación, se llevaron a cabo entrevistas enfocadas tanto a las madres y padres de familia como a las docentes, con una doble intención: personal y pedagógica. Reconozco que las madres y padres de familia son una parte fundamental para lograr los objetivos planteados, ya que existe una estrecha relación entre ellos y el personal docente en este nivel educativo, pues trabajamos juntos durante la primera etapa de la infancia.

La pregunta central de la entrevista fue: "¿Podría contarme cómo se cuida y cómo cuida al resto de su familia y al contexto?". Esta pregunta fue dirigida tanto a las madres y padres de familia como a las docentes de la escuela. Opté por este tipo de entrevista porque

en las comunidades indígenas, la palabra "entrevista" puede generar dudas y resistencia, ya que a lo largo del tiempo han experimentado el saqueo de información. Como resultado, las personas suelen ser cautelosas. Por esta razón, elegir este enfoque de entrevista permite establecer una conversación entre iguales, lo que facilita un acercamiento desde una perspectiva distinta, que no sea extractivista. Además, esta conversación-entrevista puede permitir visitar a las personas en sus hogares, generando así más confianza y cercanía entre el entrevistador y el entrevistado, e incluso con toda la familia.

Considero que la técnica de las conversaciones-entrevistas es la que puede aportar más datos en contextos indígenas. En total, participaron 11 madres, padres y abuelas en entrevistas individuales, y también se realizaron 3 entrevistas grupales de manera inesperada, en las que participaron la abuela, la hermana y el esposo en algunos casos. Los entrevistados fueron seleccionados en función de sus diferentes ocupaciones y profesiones, así como por su disposición para compartir sus experiencias.

Como parte de las costumbres de nuestras comunidades, el día acordado para la conversación (tatapowalis), llevé un presente. En las comunidades indígenas, cuando se visita a alguien de manera cordial y amistosa, se suele llevar un obsequio. En este caso, puede ser algo comestible, como pan, tortillas doradas hechas en las comunidades, frutas, verduras, etc. Esto se hace como una forma de agradecimiento por ser recibido en su hogar y también como un gesto de cuidado cuando alguien está enfermo. Al inicio de la conversación-entrevista, solicité permiso para grabar la conversación como muestra de respeto y ética hacia las madres y padres que amablemente compartieron sus conocimientos y anécdotas. Afortunadamente, todos los participantes me permitieron grabar el audio de las entrevistas, lo cual me permitió reflexionar sobre lo que me compartieron. Durante el momento, también tomé algunas notas clave para luego realizar una transcripción lo más detallada posible.

El objetivo de esta técnica es contribuir al primer objetivo específico, que se enfoca en identificar las actividades cotidianas, sociales, culturales y ecológicas que las madres y los padres llevan a cabo y que pueden aportar a la escuela. También permite conocer su opinión sobre cómo abordar estas prácticas en la escuela. Las madres y los padres de familia son personajes clave para el funcionamiento de la escuela Lic. Fernando López Arias. De ellos depende que los niños y las niñas asistan a clases y realicen actividades

extracurriculares. Tienen una gran influencia en la voluntad de los niños de asistir a la escuela, ya que son quienes conocen los gustos de sus hijos e hijas. En esta primera etapa del trabajo de campo, mi objetivo fue recopilar historias que las madres, padres, tutores, abuelas y familiares pudieran compartir, para posteriormente transformarlas en narrativas y articularlas con el currículo de educación preescolar. De esta manera, se hacen relevantes los conocimientos locales de las familias. Todo esto se lleva a cabo a partir de la pregunta central: "¿Podría contarme cómo se cuida a sí mismo/a y cómo cuida al resto de su familia y al contexto donde vive?"

Esto me permitió visitar a las familias, extendiendo una invitación abierta a todas las madres, padres y abuelas de los diferentes grados, para llevar a cabo las conversaciones-entrevistas y permitirme visitar sus hogares o cualquier otro lugar que ellos eligieran. La participación fue voluntaria y afortunadamente hubo quienes se acercaron amablemente para agendar la visita a sus hogares. La mayoría de las madres, padres y abuelas mostraron interés en actividades relacionadas con el aprendizaje de sus hijos e hijas. En este sentido, les informé que la entrevista tenía como objetivo recopilar historias basadas en sus experiencias, con el fin de utilizar esas historias como recursos para el trabajo escolar de sus hijos e hijas.

Durante las visitas a las familias, principalmente fui recibida por las madres de familia. Todas las personas que visité me recibieron con amabilidad y afecto. Creo que mi presencia en sus hogares significó mucho, ya que era la maestra en su propia casa. Aunque les había expresado que la visita era en un sentido más amistoso y de confianza, no como maestra sino como una persona más de la comunidad. Durante las 14 entrevistas con las madres, la comunicación se llevó a cabo principalmente en español, y solo en algunos momentos una pareja conversó en náhuatl. Durante las visitas, me di cuenta de la importancia de conocer el contexto, saber dónde y cómo viven las familias, para tenerlo en cuenta en el contexto escolar y tomar decisiones más acertadas en mi práctica docente. Conocer el contexto proporciona una perspectiva amplia sobre los niños y las niñas, fomentando la empatía hacia ellos. Las historias que las madres comparten son poderosas y están cargadas de sentimientos y experiencias significativas, y cada una es diferente, ya que cada familia tiene sus propias vivencias. Es importante mencionar que en las conversaciones-entrevistas pude recopilar historias de vida, sueños no cumplidos de las madres, medicina tradicional y

cómo la utilizan, la tradición de los fieles difuntos, la problemática del agua, las mujeres vendedoras en el mercado, las dinámicas familiares, mujeres que tejen, borda y cultivan, y las cosechas de jícama y camote. Estas historias contadas por las madres y abuelas fueron utilizadas como recursos para diseñar la progresión en el nivel preescolar.

Es importante mencionar que, además de las entrevistas individuales, también se llevaron a cabo entrevistas grupales, en las cuales la abuela y la tía participaron voluntariamente, convirtiéndose en una conversación-entrevista con cuatro personas. Cada una de ellas aportaba puntos de vista y sus propias experiencias sobre los cambios en el pueblo y las problemáticas existentes. Estas entrevistas trajeron consigo una amplia gama de temas que pueden ser recursos para la escuela. El conocimiento local es impresionante, cada persona tiene algo que contar, desde los más jóvenes hasta los ancianos, cada uno ha vivido momentos diferentes en la historia y, por lo tanto, tienen algo que aportar. Lo innegable es que la naturaleza siempre está presente en cada historia.

En el mismo sentido, las entrevistas realizadas a las docentes de la escuela preescolar indígena Lic. Fernando López Arias tuvieron dos propósitos. Por un lado, explorar su perspectiva sobre el cuidado de la naturaleza como habitantes de la comunidad, y por otro lado, desde su posición como educadoras. Cada entrevista permitió conocer un poco más sobre sus ideas y su entorno familiar. En total, se realizaron siete entrevistas, cuatro de ellas nativas de Pajapan y tres de Tatahuicapan de Juárez, un municipio cercano a Pajapan. Todas ellas hablan la lengua materna náhuatl en sus variantes Pajapan y Tatahuicapan. Respecto al idioma utilizado durante las conversaciones-entrevistas, seis fueron en español y una en náhuatl. Es importante mencionar que las conversaciones-entrevistas también se realizaron a partir de la pregunta: "¿Puede contarme cómo se cuida y cómo cuida al resto de su familia y al contexto donde vive?". Sin embargo, también realicé preguntas sobre su trabajo pedagógico y si consideraban importante conocer el contexto en el que trabajan. Las docentes compartieron conmigo las experiencias de sus historias de vida, cómo han percibido los cambios a lo largo del tiempo en sus pueblos y cuál es la responsabilidad que sienten como parte de la sociedad. No solo eso, sino también el papel que desempeñan como docentes, ya que se sienten responsables de su labor.

Durante este proceso, también solicité permiso para grabar audio, lo cual amablemente me permitieron hacer. Sin embargo, como investigadora, también estaba preparada para el caso de que no fuera posible. Con mis compañeras, se estableció una confianza que les permitió expresar sus ideas con facilidad. Creo que para lograr este nivel de confianza, es importante que la persona que realiza la conversación-entrevista establezca un clima propicio para que la conversación fluya de manera agradable. En cuanto a la importancia de conocer el contexto donde las docentes trabajan, ellas respondieron que es muy relevante, ya que les ayuda a dirigirse adecuadamente a los niños y niñas. Sin embargo, reconocen que no tienen un conocimiento más amplio del contexto. En su mayoría, desconocen dónde viven sus estudiantes y solo tienen información limitada sobre algunos de ellos. Mencionan que no se habían cuestionado la importancia de detalles como la distancia entre la escuela y sus hogares o con quiénes viven. También señalaron que al inicio del ciclo escolar realizan entrevistas a los padres, tutores e incluso a los niños y niñas para conocerlos, pero reflexionan sobre la falta de recopilación exhaustiva de información y los vacíos que quedan.

Este proceso como docente me ha permitido mirar a las madres, abuelas, padres de familia y docentes desde otra perspectiva, una más cercana, compartiendo experiencias como seres humanos que habitamos en un mismo planeta y que nos preocupan los cambios que estamos viviendo en relación con la naturaleza. En este mismo sentido, como investigadora, también me ha permitido identificar las problemáticas ambientales, sociales y culturales que se viven en un pueblo y que no están alejadas de la realidad en otros lugares. Muchas veces estas problemáticas pasan desapercibidas porque se han normalizado, considerando las carencias como algo habitual, sin darnos cuenta de que aún hay esperanza y que todos podemos contribuir a una mejor convivencia con nuestro entorno natural. En total, se realizaron veintiuna conversaciones-entrevistas, catorce con madres, abuelas y padres de familia, y siete con el personal docente del preescolar en cuestión.

4.3.3. Transcripción de conversación-entrevista e identificación de temáticas para la construcción de narrativas semilla

En esta segunda fase del trabajo de campo, describiré el proceso que seguí para realizar las transcripciones de las conversaciones-entrevistas que llevé a cabo con madres, padres,

abuelas y docentes. Una vez en casa, solía escuchar las grabaciones y hacer transcripciones detalladas de lo que escuchaba. Después de terminar la escritura, resaltaba con colores los fragmentos de las conversaciones de las madres de familia y de las docentes. Esto me permitía identificar temas para futuras progresiones de aprendizaje e historias que servirían como insumos en el futuro, y las almacenaba en un banco de historias contextualizadas. De esta manera, iba configurando un abanico de posibilidades que surgían de las entrevistas.

En las conversaciones con las docentes, buscaba historias y experiencias que pudieran conectarse con las que las madres me compartieron. Además, intentaba identificar ideas sobre el contexto en el que trabajan, cómo se ven a sí mismas como agentes de cambio en una comunidad indígena a la que pertenecen y cuál es el sentido que le dan a la educación indígena.

Durante la selección de fragmentos, realicé un preanálisis para identificar las temáticas. A partir de lo escuchado y escrito, pude identificar 18 temáticas que se mencionaron con frecuencia tanto en las entrevistas con las docentes como en las conversaciones con las madres y abuelas. Diseñé una tabla inicial donde concentré las temáticas y ubiqué los fragmentos de las conversaciones-entrevistas según correspondían a cada temática.

A partir de la selección y ordenamiento de fragmentos similares por temáticas, procedí a construir las narrativas semilla. Estas narrativas son los primeros borradores que identifiqué por fases. En primer lugar, revisé las conversaciones y fui seleccionando y agrupando fragmentos por temáticas. En segundo lugar, organicé los fragmentos agrupados. En tercer lugar, construí la narrativa semilla para dar coherencia a una historia que se estaba formando en un primer momento, aunque aún no era definitiva. Esta narrativa se fue perfeccionando con base en las revisiones realizadas por el colectivo docente, hasta convertirse en la narrativa raíz, que representa el resultado final y el comienzo de una progresión de aprendizaje. A modo de ejemplo, presento el enfoque de dos temas específicos.

Fragmentos relevantes de las conversaciones-entrevista con las madres, abuelas y docentes. Los nombres que aquí se mencionan no son los reales, por ética se mantendrá en el anonimato.

Tabla I. Tema 1. Cambio climático en el pueblo

Sofía

Hay muchos que cortan árboles, el clima ha cambiado bastante. Algunas temporadas venía el clima cálido pero ahora está el frío, calor en diferente momento, no como en los tiempos de antes. Ahora ya tocaba calor y todavía hay frío, no hay estabilidad del clima, creo que es por la contaminación y la tala de árboles.

Carmen

En la actualidad ha habido muchos cambios, antes había una temporada de lluvias, junio, julio, pero ahora no. Le digo a mi esposo-ahora un día de norte, luego sol y otra vez norte. Ahora todo ha cambiado, siento que es la contaminación, son pocas las personas que no tiran basura por todos lados, pero son más los que tiran en las calles, en las calles principales ha mucha basura. La gente tiene un programa de pasto y van derrumbando todos los árboles. Les están pagando cada mes no sé cuánto y el empastado lo quiere a campo abierto. A mi esposo le fueron ofrecer madera, están dejando pelonas las parcelas. Y el valvulero dice que ya no hay agua y es por eso, cada vez está llegando al copo donde está el manantial. Vi que el ayuntamiento está convocando a reforestar el cerro.

Diana (docente)

Desde que vivo en el pueblo he observado que ha habido cambios importantes en todos los sentidos. Sin embargo, los cambios en el clima y las formas de trabajar la tierra se han modificado mucho, ahora sentimos más calor que antes, en los ríos ya no se ven los peces, mis hijos ya no conocen algunos peces nativos, no recuerdo cómo se llaman, pero en mi infancia las conocí, casi no hay árboles en los ríos y creo que también por eso los animalitos se están acabando, otra razón es también porque han echado veneno para pescar y cada vez que lo hacen arrasan con todo a su paso.

Yolanda

Los cambios que he visto, antes aquí tirábamos semillas de tomates y crecían bonito y ahora ya no crecen, creo que se debe a la contaminación y porque vienen tirando más árboles. Pajapan se está poblando más, antes los cochinitos, pavos, patos, pollo andaban en la calle, ahora ya todos lo tienen encerrados, no tienen drenaje pero le recogen sus heces, creo que en todo Pajapan no hay drenaje lo que sé, utilizamos letrinas. Nosotros mismo venimos talando árboles por ir construyendo casas.

Hilaria

Ahora ha cambiado, ahora hay pavimento, había casas de madera, más árboles, casi ya no hay mucho aquí en el pueblo, lo han ido cortando. Que no haya árboles ha afectado, ahora sentimos el calor más fuerte hace tres años se puso más intenso, opino que hay calor también porque hay pavimento, los carpinteros sacan las maderas en el pueblo y también eso afecta.

Lulú

El pueblo está cambiando, tenemos el mercado, el Oxxo, pavimentación y eso es bueno. Porque nos beneficia, el clima se ha modificado, aquí ya está haciendo más calor, ahora hizo mucho frío, que no habíamos sentido, creemos que hizo más frío por la contaminación, siento que es porque el tiempo va cambiando, creo que nosotros mismos tenemos la culpa de todo lo que estamos padeciendo. Mi esposo en las faenas me dice que en los cerros ya no hay muchos árboles, hay taladores de árboles de manera clandestina, mi esposo y mi papá son comuneros tienen un programa de reforestación, los comuneros tienen parcelas de 12 hectáreas, y los ejidatarios solo tienen 4 hectáreas, aquí hay un comisariado ejidal y hay un líder comunero. Un comunero puede prestar su tierra a un arrendatario para que lo trabaje.

Crisanta

Antes había sol, y en el mes mayo ya esperábamos la lluvia, ya no es como antes creo que va cambiando, ahora ya casi no llueve mucho, mucho frío, calor. Antes había muchos árboles pero ahora ya no.

Petra

El pavimento nos beneficia para que no haya mucho lodo cuando los niños van a la escuela o que llegue el carro cuando traemos cosechas, pero si también nos afectan por mi parte ni bien ni mal. Pero si se calienta mucho, uno respira caliente donde mis papás viven, creo que no es saludable respirar aire caliente, creo que nos afecta de una u otra forma, se siente feo sientes que hasta de ahoga. Lo digo porque lo he sentido, a veces nos vamos a casa de mi mamá y sientes que te ahoga y mejor no vamos seguido.

Tania

Ahorita el pueblo se está modernizando, sus banquetas, calles, los árboles los derribaron para las banquetas, y eso ocasiona más calor, y pienso que más adelante puede inundarse, con las banquetas se calienta más, antes era más vegetación.

Todos tenemos la responsabilidad, creo que todos podemos aportar un poquito, ahora con el cambio climático, está afectando a todos más en la ciudad, si vamos a ese paso, según el pueblo se está mejorando, pero cada vez afectamos más al planeta, pienso que el cambio climático llegó al pueblo, antes no hacía tanto calor, si no cuidamos los cerros, siguen talando, sabe Dios que nos va a pasar. Casi todos los años se quema el cerro, a veces los parceleros quemar para hacer su milpa, a veces por descuido, cuando van a visitar a los cerros, por los cigarros, cerillos, y ya es difícil controlar para que no se quemem.

Tema 2. Las mujeres indígenas experimentando nuevos horizontes de vida

Carmen

Si no hubiera tomado este camino, estaría trabajando, me gusta mucho. Para mí no hay imposibles, al menos aprendí la carpintería, he sido reconocida por mis patronos que he sido muy buena trabajadora, trabajo el planchado, y en una taquería, lo bueno es que mi esposo me da permiso, porque no descuido el ser mamá.

Al principio me sentía rara cuando trabajaba en la carpintería porque es un trabajo de hombres, y él (su esposo) también se sentía raro porque yo era su esposa. Nos vimos en la necesidad de que yo lo ayudara porque nadie quería trabajar y si trabajan

solo matan el día y así no conviene. Entonces un día le dije enseñame, voy a aprender, mi esposo me decía no lo vas a poder, y un día llegaba un muchacho y le dije- lo que tú haces solo voy a hacer y me dijo -no tía no es fácil. Y él me enseñó, y cada vez que me enseñaba más me gustaba, entonces me veían raro, un día llegaron los patrones y me encontraron broqueando y me vieron raro.

El patrón le dijo a mi esposo enseñale a tu esposa si lo va a aprender, le estoy muy agradecida por que él confió en mí, y entonces él también me contrató y también recibía un sueldo. Gracias a Dios he sido reconocida por mi trabajo. En la taquería me han pagado más por mi desempeño.

Laura(docente)

A mí me hubiera gustado estudiar otra carrera, pero las circunstancias de la vida me tienen aquí como docente de preescolar, creo que con el tiempo he valorado y siento que quiero mi trabajo, es mi sustento económico y el de mi familia. También me gusta tejar y cocinar, me gustaría compartir mis recetas con las mamás a lo mejor un taller de cocina o algo así.

Hilaria

Lo que me gusta hacer y que dejé de hacer, es bordar y tejer. No me da tiempo hacerlo, pero me gusta bordar.

Lupe

Y si me gustaría compartir lo que sé. Creo que soy buena para los cuentos.

Hacer redes entre mujeres para apoyar y compartir lo que nos pasa y que a veces nos duele porque son personales, como es algo privado nos duele decirlo. En temas de genero para hacer red de apoyo.

Nota: Esta tabla recopila fragmentos de las entrevistas que muestran la riqueza de temas obtenidos a partir de las conversaciones.

Referencia: Elaboración propia.

Estos fragmentos serán utilizados como insumos para crear futuras narrativas y progresiones de aprendizaje. Es importante destacar que estos temas identificados, como mencioné anteriormente, servirán para generar narrativas y progresiones de aprendizaje que promuevan una enseñanza pertinente, basada en la contextualización y el aprendizaje situado.

A continuación, como parte del análisis, diseñé una segunda tabla titulada "Mujeres emprendedoras", basada en un tema derivado de las entrevistas. La tabla presentada a continuación consta de tres columnas que reflejan las fases seguidas. En la primera columna, se ubican los fragmentos de las conversaciones-entrevistas. En la segunda columna, se presenta una síntesis de los extractos de las entrevistas seleccionados de la primera columna, con el objetivo de acercarse a la construcción de una narrativa semilla. En la tercera columna, se encuentra la narrativa semilla titulada "Mujeres emprendedoras". Debajo de la tabla, se presenta la narrativa raíz que marca el inicio de una progresión de aprendizaje. Esta narrativa tiene el potencial de abordar temas relacionados con los campos de formación académica, como la exploración y comprensión del mundo natural y social, el pensamiento matemático, el lenguaje y la comunicación.

Estos elementos constituyen la base para construir una narrativa raíz a partir de las conversaciones-entrevistas con las madres y abuelas de las familias.

Tabla 2 Ejemplo de la construcción de la narrativa raíz

Primera fase Tema 9 Mujeres emprendedoras	Segunda fase Síntesis de los extractos para acercarnos a la construcción de una narrativa semilla	Tercera fase Construcción de narrativa semilla
<p>Yolanda <i>Tenemos un negocio y nosotros lo administramos, pero yo me hago cargo del negocio, siempre soy la responsable, de cuidarlas, mi esposo provee el recurso para los gastos aunque también trabajo, cuando alguien se enferma soy la que va al médico, mi esposo se queda a cuidar a la niña más chiquita, nos turnamos.</i> <i>A mí me gusta trabajar, antes de ser mamá trabajé mucho tiempo en Coatzacoalcos, de mesera, en un molino, me gusta aprender hacer muchas cosas. También sé bordar, lo aprendí porque mi mamá me enseñó a bordar y después ya sola, y hago mis manteles pero no los vendo solo para mí. Veo que los pajapeños son muy trabajadores, casi la mayoría de los señores se van por la mañana a su parcela.</i></p> <p>Hilaria <i>El bordado, lo aprendí sola, porque una vez vi a mi compañera de trabajo que me enseñara y me dijo que no, que si quería que le pagara que le pagara. Pero mi objetivo fue aprender y compré una aguja y comencé a practicar sola, y así sola fui aprendiendo, y echando a perder se aprende. Actualmente veo en YouTube para saber más puntadas. Los gorritos se pueden hacer de diferentes tamaños, formas y colores.</i></p> <p>Lupe <i>Hicimos un taller de piñatas, teníamos propuesto hacer un taller de macetas, y como se un poco de las redes pues también he apoyado hacer vídeo, carteles y otras cosas.</i></p> <p>Lucero y su suegra <i>Suegra: hago suéter, tejo.</i> <i>Lucero: intento bordar</i></p> <p>Reyna <i>A veces salgo a vender al mercado a las 3 am. A esa hora ya hay agua. La gente en el mercado comienza a llegar a las 2 am. Porque son muchas mujeres las que salen a vender a Coatzacoalcos son las que comprar los productos, las que tenemos producto vamos al mercado. Los que tienen cosecha y no les gusta vender buscan quien si le gusta ir a vender y pues ya ese lo revende y ya saca un dinerito.</i> <i>La verdad son más mujeres las que venden en el mercado, y pocos hombres, son mujeres las que luchan para ganarse el pan de cada día.</i> <i>A veces con mi esposo nos ponemos de acuerdo, eso me ha beneficiado, si me ofrecen trabajo y él no tiene trabajo yo me voy y él cuida a los niños. También hay</i></p>	<p>Yolanda <i>A mí me gusta trabajar, antes de ser mamá trabajé mucho tiempo en Coatzacoalcos, de mesera, en un molino, me gusta aprender hacer muchas cosas.</i></p> <p>Hilaria <i>El bordado, lo aprendí sola, porque una vez vi a mi compañera de trabajo que me enseñara y me dijo que no, que si quería que le pagara. Pero mi objetivo fue aprender y compré una aguja y comencé a practicar sola, y así sola fui aprendiendo, y echando a perder se aprende. Actualmente veo en YouTube para saber más puntadas.</i></p> <p>Lupe <i>Hicimos un taller de piñatas, teníamos propuesto hacer un taller de macetas, y como se un poco de las redes pues también he apoyado hacer vídeo, carteles y otras cosas</i> <i>Lucero y su suegra</i> <i>Suegra: hago suéter, tejo.</i> <i>Mayreli: intento bordar</i></p> <p>Reyna <i>A veces salgo a vender al mercado a las 3 am. A esa hora ya hay agua. la gente en el mercado comienza a llegar a las 2 am. Porque son muchas mujeres las que salen a vender a Coatzacoalcos son las que comprar los productos, las que tenemos producto vamos al mercado. Los que tienen cosecha y no les gusta vender buscan quien si le gusta ir a vender y pues ya ese lo revende y ya saca un dinerito.</i> <i>La verdad son más mujeres las que venden en el mercado, y pocos hombres, son mujeres las que luchan para ganarse el pan de cada día.</i></p>	<p>Mujeres emprendedoras Juana, la mamá de Pedro es una mujer que le gusta trabajar. Antes de ser mamá trabajó mucho tiempo en la ciudad de Coatzacoalcos, fue mesera. Cuando regreso a Pajapan de donde es originaria, trabajó en un molino. A ella le gusta aprender hacer muchas cosas. El tejido lo aprendió sola. Una vez vio a su compañera de trabajo que estaba tejiendo, le pidió que le enseñara, pero le respondió que no, se puso triste pero no se dio por vencida. Entonces un día compró una aguja y comenzó a practicar sola, y así fue aprendiendo poco a poco, descubriendo puntadas. Actualmente ve los tutoriales en YouTube para saber más puntadas y hacer gorritos para Pedro, blusas y vestidos para ella y a veces también para venderlos. Un día se reunió con unas amigas que sabían hacer piñatas y decidieron hacer un taller, y las hicieron de varios superhéroes y diversas formas. También hicieron un taller de macetas, ahí aprendieron y enseñaron a más mamás a cuidar a las plantas. La señora Juana es muy trabajadora y también le gusta salir a vender al mercado muy temprano a las 3 am. La gente en el mercado comienza a llegar a las 2:00 am para ofrecer sus productos a otras mujeres que salen a vender a Coatzacoalcos. Ellas son las que compran los productos. Doña Juana vende tamales de elotes y de masa colada, a veces vende las cosechas de su milpa. Doña Juana dice que trata de vender diversos productos, siempre tiene algo que vender. En el mercado de Pajapan hay muchas vendedoras, son más mujeres que hombres las que salen a vender. Doña Juana se siente contenta porque el mercado es un espacio donde puede ganar un poco más de dinero para comprarle lo que necesita Pedro. Algunas mujeres son revendedoras, porque ellas no tienen sus propias cosechas, sino que compran a otras personas del pueblo y ellas van al mercado a venderlos de nuevo. A pesar de que Doña Juana es muy trabajadora siempre trata de pasar mucho tiempo en compañía de su hijo Pedro que apenas tiene 8 años y que es</p>

<p><i>parejas que te niegan ir a trabajar todavía existen los hombres machistas. A veces no alcanza lo que ellos ganan y ya completamos entre los dos.</i></p> <p><i>La verdad en mi caso mi esposo no apoya a los niños con la tarea porque él dice que no estudió y le digo que si lee solo debe comprender lo que se pide y si es verdad que a veces no entendemos, a veces mi niño que anda en la primaria no le entiendo mucho a su tarea pero si tratamos de hacerlo.</i></p>		<p>un niño muy feliz de ver su madre que es muy trabajadora. Pedro siempre apoya a su madre, juntos hacen un buen equipo y tiene muchas ganas de aprender hacer muchas cosas como su mamá.</p>
---	--	--

Narrativa raíz

Juana, la mamá de Pedro es una mujer que le gusta trabajar. Antes de ser mamá trabajó mucho tiempo en la ciudad de Coatzacoalcos, fue mesera. Cuando regreso a Pajapan de donde es originaria, trabajó en un molino, a ella le gusta aprender hacer muchas cosas.

El tejido lo aprendió sola. Una vez vió a su compañera de trabajo que estaba tejiendo, le pidió que le enseñara, pero le respondió que no. Entonces un día compró una aguja y comenzó a practicar sola, y así fue aprendiendo poco a poco, descubriendo puntadas. Actualmente ve los tutoriales en YouTube para saber más puntadas y hacer gorritas para Pedro, blusas y vestidos para ella y a veces también para venderlos.

Un día se reunió con unas amigas que sabían hacer piñatas y decidieron hacer un taller, y las hicieron de varios superhéroes y diversas formas. También hicieron un taller de macetas, ahí aprendieron y enseñaron a más mamás a cuidar a las plantas.

La señora Juana es muy trabajadora y también le gusta salir a vender al mercado muy temprano a las 3 am., la gente en el mercado comienza a llegar a las 2:00 am para ofrecer sus productos a otras mujeres que salen a vender a Coatzacoalcos, ellas son las que compran los productos, doña Juana vende tamales de elotes y de masa colada, a veces vende las cosechas de su milpa. Doña Juana dice que trata de vender diversos productos, siempre tiene algo que vender.

En el mercado de Pajapan hay muchas vendedoras, son más mujeres que hombres las que salen a vender. Doña Juana se siente contenta porque el mercado es un espacio donde puede ganar un poco más de dinero para comprarle lo que necesita Pedro. Algunas mujeres son revendedoras, porque ellas no tienen sus propias cosechas, sino que compran a otras personas del pueblo y ellas van al mercado a venderlos de nuevo.

A pesar de que Doña Juana es muy trabajadora siempre trata de pasar mucho tiempo en compañía de hijo Pedro que apenas tiene 8 años y que es un niño muy feliz de ver su madre que es muy trabajadora. Pedro siempre apoya a su madre, juntos hacen un buen equipo.

Nota: Los nombres que aquí aparecen no son los reales.

Referencia: Elaboración propia.

En este sentido, como encargado de la construcción de la narrativa semilla/narrativa raíz, que marca el inicio de la progresión, es importante tener en cuenta los aprendizajes esperados que pueden surgir a partir de dicha narrativa. Por ello, es fundamental que como docente se tenga conocimiento sobre los aprendizajes abordados en los campos de formación académica y desarrollo personal y social del nivel. También quiero destacar que la narrativa anterior surge de las temáticas identificadas en las conversaciones-entrevistas, las cuales serán insumos para futuras progresiones de aprendizaje en el aula escolar del preescolar Lic. Fernando López Arias. Sin embargo, también me atreví a proponer una segunda ruta para la construcción de la narrativa raíz, que involucró al colectivo docente en un trabajo colaborativo.

El proceso consistió en solicitar a las docentes que crearan una narrativa semilla basada en sus propias experiencias y vivencias de la vida cotidiana y el entorno natural. Les indiqué que era un ejercicio de escritura libre, pero que la narrativa debía seguir una estructura con inicio, desarrollo y cierre. Es importante mencionar que les ofrecí mi apoyo en todo momento para esta actividad. Posteriormente, nos reunimos para compartir las narrativas escritas. Durante la sesión, cada docente leyó su narrativa semilla y el resto del colectivo identificó posibles temáticas para la progresión y el potencial pedagógico de cada narrativa. Mi papel en esta actividad fue dirigir la sesión y registrar el título de cada narrativa semilla escrita por las docentes, con el fin de crear una lista de posibles temas para futuras progresiones. En ese momento, seleccionamos la narrativa semilla que consideramos más pertinente para abordar en la progresión de aprendizaje, la cual diseñaríamos juntas próximamente. Esta elección se basó en la relevancia de los subtemas que surgieron y en los temas no abordados durante el ciclo escolar. Sin embargo, las demás narrativas también generaron temas y subtemas muy interesantes que servirán como insumos para futuras narrativas semilla y progresiones.

Por lo tanto, a continuación presentaré dos progresiones de aprendizaje basadas en las dos rutas que seguí. La primera ruta se deriva de las conversaciones-entrevistas con las madres, mientras que la segunda surge de un proceso de diseño colectivo que se origina a partir de las experiencias vividas por las docentes. Estas últimas, al ser nativas del pueblo, poseen un conocimiento profundo de las problemáticas locales, lo cual coincide con las expresiones de las madres, abuelas y padres de familia en las conversaciones-entrevistas. Además, es importante destacar que durante la entrevista grupal surgieron datos relacionados con el aspecto emocional de las docentes. Para abordar este aspecto, realicé un análisis de las transcripciones de la entrevista grupal, identificando las palabras y comentarios que expresaban con mayor frecuencia. Luego, organicé esta información en una tabla de doble entrada para comprender tanto nuestra posición como colectivo docente, como también nuestras individualidades en nuestra labor docente y como seres humanos que habitan en el planeta Tierra. Estos datos también son elementos que se utilizarán en el análisis que presentaré más adelante.

Tabla 3. Entrevista grupal con docentes	
Palabras	Comentarios
<ul style="list-style-type: none"> • Indígenas • Preocupación • Orgullo • Conocimientos previos • Planes y programas • Saberes locales • Costumbres y tradiciones • Ecología • Cultura • Lengua materna • Compromiso • Identidad • Incertidumbre • Investigar • Contextualizar • Diversificar los métodos • Emoción • Alegría • Diversión • Trabajo de equipo 	<p>Paola *El hombre mismo se ha encargado de destruir el planeta y las consecuencias la vivimos todos *El hombre se ha encargado de destruir su propio hogar *No conocemos los documentos de Marcos curriculares *Educación indígena siempre es visto menos por el gobierno y muchas veces por la misma sociedad, porque tienen en el pensamiento que el ser indígena es ser menos que los demás y no es así</p> <p>Sonia *Debemos llevar temas ecológicos a la práctica docente</p> <p>Perla *es importante traer a la escuela lo que se acostumbra a hacer en lo cotidiano, las prácticas tradicionales</p> <p>Mari *el plan y programa es para todos y no solo para nosotros como indígenas. *Los que somos indígenas ahondamos más los temas porque nos interesa y nos preocupa *Siento que a mi práctica justamente le falta incluir más al contexto donde laboro</p> <p>Graciela *es importante dar una mirada hacia atrás y a nuestro alrededor para ver que podemos traer a la escuela *dar importancia a lo local</p> <p>Maribel *me siento orgullosa de pertenecer a educación indígena Debemos procurar poner el alto a nuestro nivel.</p> <p>Sandra *Los padres buscar lo mejor para sus hijos, también quieren que aprendan números y letras *Tenemos que mejorar nuestra práctica y hacerlo cada vez mejor por nuestros niños y niñas</p>

Nota: Los nombres que aquí aparecen no son los reales.

4.4. Tercera fase: diseño colaborativo de la progresión

En esta sección, describiré el proceso de diseño de la primera progresión de aprendizaje realizado por el colectivo docente. Las experiencias individuales de cada docente, así como las entrevistas con las madres y las propias docentes, fueron elementos sumamente relevantes para la creación de esta progresión de aprendizaje que presento aquí. Durante esta fase, destacaré la importancia de la formación acompañada que se llevó a cabo en todo momento y resaltaré el trabajo en equipo realizado.

4.4.1. Taller de diseño de progresiones de aprendizaje dirigido a docentes de preescolar indígena

El taller consistió en dos sesiones en las que participaron todos los miembros del colectivo escolar, la supervisora escolar y algunos integrantes del proyecto CARE, quienes brindaron motivación y apoyo a mi trabajo de campo. Agradezco profundamente este acompañamiento, ya que considero que es fundamental para el desarrollo de los estudiantes, como en mi caso. En este sentido, la formación acompañada no solo fue beneficiosa para mí como estudiante, sino también para las docentes como parte de un proceso colaborativo. Ambas sesiones se llevaron a cabo con un enfoque de compartir y trabajar en equipo, buscando que fueran dinámicas y no se percibieran como una imposición, sino desde una perspectiva propositiva, reconociendo el valor de la experiencia del colectivo docente. En esta sección, identifiqué el taller al que me refiero como un método de investigación y formación acompañada, con el objetivo de construir datos cualitativos en mi proyecto.

Es importante mencionar que, mientras realizaba las conversaciones-entrevistas con las madres y padres de familia, y en particular después de haber llevado a cabo diez de ellas, iniciamos el proceso de diseño de progresiones de aprendizaje con el colectivo docente. Me reuní con el colectivo docente de la Escuela Lic. Fernando López Arias para acordar la forma de trabajo en el diseño de las progresiones de aprendizaje. Les presenté una propuesta de trabajo de 60 minutos después de la clase, de 11:30 a 12:30 pm. Este horario fue viable debido a que, en esas fechas, solo atendían a la mitad de sus grupos y salían antes del horario normal debido a la pandemia. Las docentes estuvieron de acuerdo con la propuesta. También acordamos comenzar el diseño de la progresión de aprendizaje de manera colectiva, enfocándonos en el tercer grado, y luego realizar las adecuaciones necesarias por grado. Decidimos seguir una ruta que incluyera las experiencias de cada docente y las conversaciones-entrevistas con las madres, abuelas y padres de familia como insumos para iniciar la progresión, especialmente las experiencias de cuatro compañeras que son originarias de la comunidad y poseen un amplio conocimiento del contexto de Pajapan. El resto del colectivo vive en Tatahuicapan de Juárez, un municipio cercano a Pajapan, aunque compartimos conocimientos y saberes locales, por supuesto.

Se llevaron a cabo un total de 12 reuniones periódicas acordadas con el colectivo docente, aunque también hubo otras reuniones informales en los pasillos que no estaban programadas. El objetivo de estas reuniones era discutir y deliberar sobre la construcción de la narrativa raíz. Durante estas reuniones abordamos varios aspectos: En primer lugar, revisamos el currículo, los aprendizajes esperados, los campos de formación y las áreas de desarrollo personal y social que se abordarían en la progresión. En segundo lugar, discutimos las actividades que se llevarían a cabo, buscando generar propuestas creativas e innovadoras. En tercer lugar, nos enfocamos en el diseño de los "sabías qué", es decir, los conocimientos y contenidos que se abordarían en la progresión. En cuarto lugar, analizamos los recursos y materiales que se utilizarían, así como la participación de actores internos y externos en el proceso. Y finalmente, realizamos un ensayo de la narrativa raíz con los niños y niñas, para evaluar su efectividad y realizar ajustes si fuera necesario. En cada reunión acordamos que cada docente llevaría sugerencias y aportes según el punto en el que nos encontráramos en el diseño, con el objetivo de agilizar el trabajo y fomentar la participación activa de todos. Durante las reuniones, utilizamos dinámicas de lluvia de ideas, siempre priorizando la armonía, el respeto, la empatía y la escucha atenta de cada participación.

4.5. Cuarta fase: Implementación colaborativa de la progresión

La implementación se llevó a cabo en los siete grupos, dos de tercero, tres de segundo y dos de primero. Cada docente fue responsable de integrar actividades adecuadas a su grado, así como de llevar los materiales necesarios para las sesiones. A nivel de la escuela, todos nos movilizamos, ya que implicaba salir de las instalaciones. En este sentido, contamos con el apoyo y la participación de las madres, padres y abuelas de los niños y niñas. También fue fundamental la colaboración de las compañeras de apoyo, quienes se aseguraban de que los materiales estuvieran listos en el lugar donde se llevarían a cabo las actividades, con el objetivo de optimizar el tiempo. Las docentes identificaron que las madres, abuelas o autoridades municipales podrían apoyar en las entrevistas, por lo que cada una contactó a los actores que participarían en las actividades. La implementación se llevó a cabo en los meses de abril y mayo del ciclo escolar 2021-2022, y contamos con la participación de madres,

padres, abuelas, autoridades municipales, autoridades escolares, personal de apoyo, niños y niñas, y docentes.

Es importante mencionar que durante la implementación, debido al enfoque colaborativo que adoptamos, surgieron reuniones informales en los pasillos que no estaban planeadas. Estas reuniones nos permitieron compartir las experiencias que cada una iba teniendo durante el proceso y generar datos adicionales que serían útiles en el análisis posterior. Las docentes siempre mostraron disposición para compartir, algunas veces motivadas, otras preocupadas o confundidas por la nueva experiencia con la metodología, y en ocasiones reorganizando acciones sobre la marcha. Mi función fue brindar apoyo, disipar dudas, alentar y fomentar el trabajo colaborativo en todo momento.

4.6. Quinta fase. Evaluación y sistematización de la experiencia

En esta fase, describo el proceso que seguimos para evaluar la progresión de aprendizaje y para sistematizar la experiencia.

Evaluación formativa

Para evaluar la progresión de aprendizaje, organizamos un cierre en la cancha de la escuela, donde se reunieron todos los niños y niñas de todos los grados y grupos. Cada docente planteó preguntas y dinámicas para identificar las actitudes y conocimientos que los niños habían adquirido a partir de la progresión. Mi papel en este evento fue coordinar el orden del día y dar la palabra a cada docente. A continuación, resumo brevemente lo que hizo cada docente:

- Docente 1: contó la narrativa y planteó preguntas sobre los personajes, el tema de la historia, lo que les enseñó, los nombres de los personajes, y propició que los niños y niñas compararan sus acciones con las de la narrativa y reflexionaran sobre cómo pueden cuidar su entorno.
- Docente 2: presentó maquetas en las que los niños y niñas expusieron lo que habían observado.

- Docente 3: habló sobre los ríos de la comunidad, fomentando la participación de los niños y niñas de acuerdo a su experiencia y promoviendo la reflexión colectiva.
- Docente 4: compartió y mostró a los niños y niñas las pinturas que habían realizado con su grupo, les dio la oportunidad de participar y expresar sus sentimientos, ya que las pinturas mostraban la naturaleza de Pajapan.
- Docente 5: tomó juramento a los guardianes del agua y de la prevención de fugas, con el objetivo de que cada niño y niña se comprometiera a cuidar el agua y su entorno.
- Docente 6 y 7: fungieron como observadoras de las participaciones de los niños y niñas. Aunque todas las docentes cumplieron con este rol, algunas estaban a cargo específicamente de tomar notas al respecto.

Durante este cierre y evaluación de la progresión de aprendizaje, también participaron un padre y una madre de familia, quienes contaron historias y anécdotas, y brindaron sugerencias sobre el cuidado del entorno a todos los niños y niñas de la escuela. Para mantener la atención durante estas actividades, todos bailamos juntos, con el objetivo de hacerlo divertido y evitar que se vuelva aburrido. Después de la actividad, nos reunimos para conversar sobre lo sucedido. Utilizamos la observación como método de evaluación cualitativa, lo que nos ayudó a determinar e identificar los aprendizajes de los niños y niñas tanto a nivel escolar como grupal. En cada jornada escolar, las docentes llevaron a cabo el "diario de la educadora", donde registraron información sobre los aprendizajes logrados, las dificultades encontradas y la evaluación de su propia intervención, utilizando la observación y la autoevaluación docente como herramientas.

Sistematización de la experiencia

En este proyecto, la sistematización de la experiencia se considera un método para compartir y mejorar la práctica docente, al mismo tiempo que genera datos relevantes. Para llevarlo a cabo, acordamos realizar 3 sesiones con las docentes. Dos de estas sesiones se llevaron a cabo en un horario de 9:00 am a 12:00 pm. La primera sesión fue breve y consistió en identificar los temas sobre los que les gustaría dialogar en colectivo, basándose en su experiencia y en lo que les gustaría profundizar. Las dos sesiones siguientes se abordaron

utilizando la técnica de la conversación y el diálogo, con participación voluntaria. En la segunda sesión, se abordaron temas específicos a través de ejes y subejos de análisis de la experiencia. Esto me permitió responder a la primera pregunta de mi investigación. Por ejemplo, en el eje de la planeación, se discutieron elementos como la pertinencia de los contenidos propuestos, los campos de formación académica y de desarrollo personal y social, y los "sabías qué". En cada eje se plantearon preguntas para guiar el diálogo. La tercera sesión siguió la misma dinámica que la primera, pero en esta ocasión se centró en responder la segunda pregunta de mi investigación. Se enfocó en el primer eje, dialogando sobre el abordaje del currículo, con subejos como facilidad/dificultad, aprendizajes esperados y el uso de la lengua indígena. En el segundo eje, se abordó el trabajo colaborativo, explorando temas como la imaginación, las ventajas y desventajas.

La sistematización de la experiencia no se limitó solo a las docentes, también incluyó la participación de las madres y padres de familia. Para ello, programamos 4 sesiones. En la primera sesión, la selección de participantes se realizó de forma voluntaria, con la participación de 4 personas de cada grado. Durante esta sesión, nos sentamos en círculo para fomentar un ambiente de confianza, y la participación directa permitió que cada persona tuviera la oportunidad de expresar su opinión. Se abordaron temas relacionados con el eje "mi experiencia como madre/padre de familia en la progresión de aprendizaje", con subejos como testimonios. Las tres sesiones siguientes se programaron para reunirse con los grupos completos de tercer grado A, segundo grado A y primer grado A, manteniendo la misma dinámica de la primera sesión y con una duración de 60 minutos cada una. Esto permitió recoger datos y responder a la tercera pregunta de mi investigación.

4.7. Sexta fase. Encuentro entre docentes

El encuentro como método de aprendizaje entre docentes, organizado por el proyecto CARE México, fue una experiencia en la que mis compañeras y yo también participamos. Durante este encuentro, nos reunimos como colectivo para realizar un recorrido en el tiempo y compartir información completa y resumida. También diseñamos una presentación con fotos que mostraban nuestra experiencia en la escuela. Durante 4 días, docentes de diferentes estados del país, como Yucatán, Ciudad de México, Hidalgo y Veracruz, nos reunimos para

compartir nuestras experiencias en relación a las progresiones de aprendizaje. Algunas de nosotras diseñamos las progresiones, otras las implementaron y algunas habían experimentado ambos procesos. Durante este encuentro como método de aprendizaje entre colegas, se fomentó la participación de las docentes a través de diversas técnicas de aprendizaje, como las abejitas polinizadoras, debates, lluvia de ideas, juegos, dinámicas y baile.

El objetivo principal de este encuentro fue recopilar datos sobre las experiencias de los docentes y buscar mejoras en nuestra práctica, tanto en el diseño como en la implementación de las progresiones de aprendizaje. También se llevaron a cabo debates sobre la evaluación de los aprendizajes durante el proceso de implementación y al finalizar la progresión. Además, se sostuvieron conversaciones sobre la sistematización de la experiencia como método de aprendizaje, tanto a nivel colectivo como individual. El encuentro concluyó con profundas reflexiones sobre nuestra práctica docente y las emociones que experimentamos como trabajadoras y trabajadores de la educación.

4.8. Séptima fase. Seguimiento al interior del colectivo docente

En este apartado, describo los pasos a seguir para el seguimiento del colectivo docente de la escuela preescolar Lic. Fernando López Arias. Considero que el seguimiento, como método de aprendizaje colaborativo, es fundamental. Por lo tanto, he propuesto continuar trabajando juntas y seguir una serie de acciones para fortalecer nuestra labor como equipo.

En primer lugar, es importante realizar la revisión de los insumos utilizados en el diseño de las narrativas. Esto implica analizar y evaluar la información recopilada, así como realizar ajustes y mejoras de forma colectiva. Asimismo, se debe continuar con la construcción en colectivo, fomentando la participación activa de todas las docentes en el proceso de diseño de nuevas progresiones de aprendizaje. Otro aspecto relevante es incluir estas progresiones en la programación del Programa Escolar de Mejora Continua. Esto permitirá que las progresiones se conviertan en parte integral de la planificación y que se les dé continuidad en el trabajo diario. Además, es fundamental seguir involucrando a toda la comunidad escolar en nuestras actividades. Esto implica mantener la participación activa de

madres, padres, autoridades municipales, educativas y la comunidad en general. Su participación enriquecerá el entorno educativo y fortalecerá los lazos de colaboración entre la escuela y la comunidad. Por otro lado, propongo establecer la sistematización de la experiencia como un método de aprendizaje y reflexión en el colectivo docente. Esto nos permitirá establecer diálogos constructivos, compartir experiencias, analizar los resultados obtenidos y generar aprendizajes significativos. A través de la sistematización, podremos fortalecer nuestros conocimientos y mejorar nuestra práctica docente de manera continua. En resumen, el seguimiento del colectivo docente implicará revisar insumos, construir en colectivo, diseñar nuevas progresiones, incluirlas en la programación escolar, involucrar a la comunidad, y establecer la sistematización de la experiencia como método de aprendizaje y reflexión. Estos pasos nos ayudarán a mejorar nuestra práctica docente y a continuar brindando una educación de calidad a nuestros estudiantes.

Capítulo 5. Prácticas ecológicas y culturales locales que orientan al cuidado del entorno social y natural

En este capítulo se presentan prácticas que tienen lugar en las comunidades indígenas y que pueden servir como insumos para un aprendizaje situado en el aula preescolar. Desde esta propuesta, resulta crucial observar las actividades llevadas a cabo por las madres, padres y familias en general, así como sus prácticas cotidianas, en las cuales los niños y niñas pueden encontrar enseñanzas significativas para la vida, fortaleciendo los conocimientos locales que se conectan con los aprendizajes esperados establecidos en el plan y programa de 2017.

Situar el aprendizaje implica considerar las experiencias y vivencias de los niños, niñas y sus familias, así como las del docente que trabaja con el grupo, haciendo hincapié en aquellas situaciones donde se evidencia una ética del cuidado. Esto no se limita únicamente a un aprendizaje cognitivo, sino que se enfoca en lo significativo de sus realidades.

En este sentido, las familias tienen mucho que aportar a la escuela y a la educación de sus hijos a través de sus conocimientos y prácticas que han llevado a cabo a lo largo del tiempo, pero que no han sido reconocidos ni valorados por la educación formal. Por lo tanto, en este capítulo se presentan prácticas comunes que se desarrollan en la comunidad, con el objetivo de que sean visibles y consideradas para la enseñanza formal en la educación preescolar indígena. Es importante señalar que los nombres mencionados en el texto de las personas que colaboraron en este proceso, como las madres de familia, no corresponden a los nombres reales.

5.1. Las prácticas ecológicas y culturales locales

Las prácticas son consideradas acciones con un propósito y un fin, según Quijano (2019). Se llevan a cabo en diversos ámbitos de la vida humana, como el social, cultural, ecológico y educativo, y nos permiten aprender, enseñar y actuar sobre diferentes aspectos. Según la Real Academia Española, una práctica implica que alguien "piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin último" (REA, 2014, <https://dle.rae.es>, consultado el 16/04/2023). A lo largo de nuestras vidas, llevamos a cabo diversas prácticas

que nos han permitido alcanzar metas, adquirir conocimientos y aprender, en los diferentes ámbitos en los que interactuamos.

En este contexto, abordaré las prácticas ecológicas y culturales, que aunque son distintas, coexisten y se entrelazan. Las prácticas ecológicas se refieren a las acciones que se realizan en beneficio de la naturaleza, los ecosistemas y la interacción entre los seres humanos y otros seres no humanos. Mencionaré prácticas que permiten establecer una conexión y una relación íntima con la naturaleza, como las descritas por Mateo (2022). Es importante destacar que también existen prácticas que contribuyen al deterioro de la naturaleza, las cuales he identificado a través de mi observación e interacción con la comunidad.

En este apartado, distinguiré las prácticas ecológicas de las culturales y, al mismo tiempo, exploraré cómo se entrelazan en contextos indígenas. Las prácticas culturales se refieren a las acciones que implican tradiciones y costumbres de los grupos que habitan en un lugar específico. Cada práctica tiene un carácter único y transmite conocimientos desde los espacios sociales y naturales.

Por otro lado, las prácticas culturales se desarrollan en grupos de personas que forman parte de una comunidad, entendida como un conjunto de individuos que persiguen un objetivo común. Estas prácticas engloban tradiciones, costumbres y otras acciones llevadas a cabo por las personas. En el caso de las comunidades indígenas, las prácticas ecológicas que se llevan a cabo se convierten en prácticas culturales, ya que se transmiten de generación en generación y continúan practicándose con el paso del tiempo, aunque también se van transformando.

En este sentido, las prácticas ecológicas a las que me refiero se desarrollan a nivel local, dentro de las comunidades indígenas. Son llevadas a cabo por grupos de personas que conviven, comparten y adoptan estas prácticas de generación en generación. Estas prácticas tienen como objetivo reducir el impacto ambiental en un lugar específico, así como obtener productos para consumo personal o comercial, entre otros objetivos. Se manifiestan especialmente en lugares donde la naturaleza es considerada sagrada. Por ejemplo, en la comunidad de Pajapan, se realizan prácticas como la siembra de jícama, camotes, maíz, entre otros cultivos, que se llevan a cabo en temporadas específicas. Estas prácticas ecológicas son

una fuente de ingresos económicos para las familias a través de sus cultivos tradicionales. Además, en los hogares, se llevan a cabo prácticas como el cultivo de plantas ornamentales, medicinales y árboles frutales, como mangos, naranjas, guayabas, entre otros. Existe una amplia variedad de cosechas que contribuyen al sustento económico de las familias pajapeñas.

Dentro de estas prácticas, los niños tienen la oportunidad de aprender en compañía de sus familias, ya sea en el hogar, en la milpa, en el traspatio u otros espacios, donde se comparten conocimientos que perduran en el tiempo. En este contexto, Mateo (2022) destaca que en las comunidades indígenas llevar a los niños al campo no implica necesariamente un daño a su integridad física y emocional, sino que se concibe como una forma de apoyo, enseñanza y conexión temprana con su entorno natural. En su texto "La comunidad habitada. La experiencia de autonarrativa de la educación sensorial comunitaria Cha'hnñ'a", Nayeli Mateo relata cómo en su infancia participaba en la recolección de café y lo disfrutaba, sin sufrir agresiones o maltrato. Esta experiencia le brindó un aprendizaje significativo y real sobre la naturaleza, estableciendo una conexión profunda con la tierra, los árboles y los animales, que sentía en su propio cuerpo.

Las abuelas de Pajapan me han compartido que en su infancia también se involucraban en la siembra y la cosecha, y a través de estas prácticas compartían momentos familiares. En ese entonces, apoyar en estas labores no se consideraba como maltrato hacia la infancia, sino como una contribución necesaria para la supervivencia. No pretendo sugerir que los niños deban pasar todo su tiempo en las milpas trabajando en el campo, pero sí destaco que estas prácticas ecológicas son una fuente de aprendizaje para los niños y las niñas, en las cuales adquieren actitudes de respeto hacia su entorno natural. Es importante tener en cuenta que actualmente existen debates en torno a este tema, donde se plantea que llevar a los niños al campo puede ser considerado explotación y, por lo tanto, se argumenta que los niños no deben trabajar en esas actividades.

Los cambios generacionales, la globalización y el capitalismo, entre otros factores, han provocado modificaciones en las prácticas de crianza, lo cual ha llevado a que los niños y las niñas se involucren menos en las actividades consideradas como trabajo. En lugar de ello, prefieren la comodidad del hogar y pasar tiempo manipulando dispositivos móviles,

dejando de lado aquellas prácticas que les permiten conectarse con su entorno natural. Este fenómeno se refleja especialmente en padres y madres jóvenes, de edades comprendidas entre los 20 y 35 años, quienes prefieren que sus hijos aprendan a usar un celular o una computadora en lugar de aprender, por ejemplo, cómo sembrar una planta. Estas nuevas generaciones están alejando a los niños y las niñas de prácticas que aún se llevan a cabo en muchas ocasiones, pero que corren el riesgo de desaparecer y dejar de ser consideradas oportunidades para el aprendizaje y la transmisión de conocimientos. Las propias madres de familia han expresado esta preocupación.

Como docente, he observado que en la televisión, en las caricaturas, películas, y en internet, se presenta a la naturaleza como algo peligroso, lo cual propicia que los niños y las niñas vean su entorno natural con temor en lugar de asombro. Por ejemplo, cuando un niño encuentra un insecto u otro tipo de criatura, lo primero que se le dice es que no lo toque porque es peligroso. Esto ha llevado a descuidar la enseñanza de una conexión más profunda con la naturaleza, y como resultado, los niños y las niñas experimentan miedo hacia la naturaleza en lugar de admiración.

Algunas madres de familia reconocen que están criando a sus hijos desconectados de la naturaleza. El sentido de asombro del que hablaba Carson no se está desarrollando adecuadamente, lo cual representa un grave peligro para la infancia, ya que el asombro es algo innato. Sin embargo, si no se estimula gradualmente, tiende a disminuir hasta ser relegado al fondo de su ser.

A esto se suma lo que Freire menciona sobre la curiosidad epistémica, que permite a los niños y las niñas aprender a partir de las experiencias de sus madres y padres, generando conocimiento y fomentando el cuestionamiento sobre las prácticas familiares. No obstante, si se les aleja de estas prácticas, los niños y las niñas no podrán experimentar y se distanciarán cada vez más de su propio contexto, perdiendo su identidad indígena y, en ocasiones, sintiéndose avergonzados de sus raíces. La curiosidad epistémica debe ser cultivada desde los hogares, a través de los conocimientos y las prácticas locales que llevan a cabo las familias. Por ello, a continuación describo algunas prácticas que he identificado a través de entrevistas con madres, padres, abuelas y docentes de la escuela. No pretendo hacer en esta tesis un análisis de las causas estructurales e históricas que las producen; es un primer paso

de sistematización de lo que me han compartido, cuyas causas y conexiones son complejas y deberán profundizarse en el marco de la continuidad de este proceso.

5.1.1. Prácticas de cuidado de las personas y la naturaleza

El cuidado está presente en las prácticas culturales y ecológicas de todas las comunidades, aunque a veces no se reconoce como algo fundamental. Desde una perspectiva ontológica, es necesario comprender que cuidar y ser cuidado es una característica inherente a los seres humanos, e incluso me atrevería a decir que los animales también practican el cuidado. Por lo tanto, el cuidado es esencial en la vida de la sociedad, como señalan Sandoval y Mendoza (2021). Sin embargo, de alguna manera, se ha olvidado el verdadero sentido de cuidar, tanto en términos de existencia como de cómo llevar estas formas de cuidado al ámbito educativo a través del abordaje de las prácticas comunitarias y familiares.

Cuidado de las personas

Por ejemplo, en las comunidades indígenas, especialmente en Pajapan, solía haber una práctica de cuidado cuando una mujer daba a luz o estaba enferma. En esos momentos, los vecinos y los familiares iban a visitarla para compartir alimentos o ayudar con tareas como lavar la ropa. Sin embargo, en la actualidad, esta práctica se ha dejado de lado, a pesar de que las personas, especialmente las mujeres, saben cuánta ayuda se necesita en momentos difíciles. En la sociedad actual, se orienta a que cada individuo resuelva sus problemas por sí mismo.

Cuidado del agua

Otro ejemplo se refiere a la práctica de cuidar los ríos y lagunas, que eran considerados sagrados en el pasado. En ese entonces, las personas pedían permiso para ingresar a los ríos o lagunas a pescar. Sin embargo, en la actualidad, el cuidado de los ríos y lagunas no es el mismo; la naturaleza, vista como un recurso, ya no se concibe como sagrada. Aunque los habitantes son conscientes de la importancia de cuidar los ríos, ya que muchas personas dependen de la pesca en ellos, en la práctica, hacen lo contrario. Las prácticas de cuidado de los pequeños afluentes de agua en Pajapan están desapareciendo. Estos cuerpos de agua no reciben el cuidado necesario, como expresaron las madres de familia. En el pasado, cuando el pueblo se quedaba sin agua, todos acudían a los pequeños afluentes porque eran fuentes limpias. Hoy en día, no se les brinda cuidado y solo se recuerdan cuando falta agua.

Las madres comentan que en sus hogares practican medidas ecológicas relacionadas con el cuidado del agua debido a la disponibilidad limitada de este recurso en determinadas horas del día. Por ejemplo, reutilizan el agua, cierran las llaves cuando no es necesario, la almacenan y la ahorran. Sin embargo, surge la pregunta de si seguirían ahorrando agua si tuvieran acceso a ella durante todo el día. La respuesta es negativa, ya que las propias madres mencionaron que han observado una falta de conciencia sobre el cuidado del agua entre sus vecinos, familiares y la población en general. Aunque experimenten escasez de este recurso, los habitantes no han tomado conciencia de la problemática. Mientras tengan agua en sus jarras y salga de sus llaves, no les importa si el vecino tiene o no. Este hecho revela una falta de humanidad y empatía que se agrava con el tiempo.

Cuidado de las plantas

En las comunidades indígenas, la siembra de plantas ornamentales y flores se considera una práctica femenina asociada con el cuidado, la fragilidad y la delicadeza. Por esta razón, los niños generalmente no se involucran en esta práctica, especialmente cuando se trata de flores, mientras que a las niñas sí se les permite hacerlo. Este hecho está relacionado con los roles y estereotipos de género. Por otro lado, los hombres sí participan si se trata de plantar árboles frutales como naranjas, guanábanas, mangos, tamarindos, guayas, mandarinas, plátanos, entre otros.

Estas plantaciones requieren cavar hoyos profundos con fuerza, lo cual asumen ellos. Sin embargo, algunas mujeres también expresaron que realizan actividades pesadas que requieren mucha fuerza. Estas mujeres son madres solteras o aquellas que, debido a circunstancias de la vida, son las proveedoras principales. En Pajapan, se puede observar fácilmente que a la gente le gusta sembrar plantas. En las calles se ven cercas adornadas con plantas y flores, lo cual crea una vista hermosa, y en los patios hay árboles frutales y otras plantas. Por lo tanto, considero que la práctica de la siembra de plantas es muy interesante, ya que implica una metodología completa sobre cómo hacerlo, la profundidad adecuada del hoyo y los cuidados posteriores a la siembra. Efectivamente, los niños y niñas deberían y pueden participar en cualquier actividad de siembra.

Cuidado de animales

Durante el recorrido por los hogares para realizar las entrevistas, pude observar que casi todas las familias crían pollos. Esta práctica implica cuidado y la participación de niños y niñas, especialmente en la recolección de huevos, la alimentación con maíz y, a veces, la limpieza del espacio donde se encuentra el gallinero. Las madres me compartieron que es necesario tener al menos un pollo, ya sea porque proporcionan huevos o porque se dedican a la venta de pollos de rancho. Además, cuando no tienen dinero para comprar pollo, consumen los huevos de sus gallinas. También pude notar que la población se dedica a la cría de ganado bovino. Sin embargo, para ello utilizan medicamentos que en ocasiones resultan nocivos para el suelo, y siembran pasto para alimentar al ganado a expensas de talar árboles.

Por otro lado, no todos los animales tienen la misma suerte de recibir cuidado. Me refiero a los perros que deambulan por las calles de Pajapan. Estos animales son abandonados, especialmente las hembras, lo que ocasiona violencia animal. Este tema es muy controvertido, ya que a los habitantes les gusta tener mascotas, pero no todos las cuidan adecuadamente. No existe una cultura de esterilización canina. Sin embargo, también hay familias que tienen mascotas a las que sí cuidan, y han enseñado a los niños y niñas sobre las prácticas de cuidado, como la esterilización, el baño y una alimentación adecuada.

5.1.2. Dilemas sobre prácticas ecológicas actuales

Las prácticas ecológicas actuales se centran en acciones inmediatas, como utilizar bolsas reutilizables al ir al mercado y llevar botellas de agua a la escuela (esto se acuerda en las reuniones de madres y padres al inicio del ciclo escolar). Sin embargo, también ha habido casos en los que se envía a los niños con botellas llenas de refresco, lo cual demuestra que en ocasiones las botellas solo se utilizan para tapar lo que las familias suelen hacer.

Alimentación

En cuanto a la alimentación, algunas familias ya no siembran maíz, a pesar de que las tortillas hechas a mano son parte de la dieta diaria en Pajapan. En cambio, se observa a las mujeres comprando masa por kilo en el mercado o en los molinos de nixtamal, o bien, se está optando por consumir tortillas de máquina hechas con masa instantánea. Estas prácticas modernas han llevado a que las generaciones actuales ya no hagan las tortillas a mano en casa y las compren. Las causas de esto son complejas, y tienen que ver, por mencionar algunas con el

abandono de las milpas, condiciones climáticas adversas, migración en busca de trabajo de quienes trabajan la tierra, etc.

Basura

En cuanto a la gestión de residuos, las madres de familia nos han comentado que en el municipio se ha promovido la separación de la basura en orgánica e inorgánica, lo cual es beneficioso para el entorno. Sin embargo, el problema radica en que no existe un sistema de tratamiento adecuado para dicha separación de residuos en el municipio, y tampoco hay una estrategia clara que ayude a la población a saber qué hacer con la basura orgánica ni respuestas claras de por qué se produce tanta basura en la comunidad.

Tala de árboles

Un dilema actual que ha surgido como consecuencia del programa social "Sembrando Vida" es la tala de árboles. Este programa busca que las personas sean autosuficientes y contribuyan al medio ambiente mediante la siembra de nuevos árboles, ya sean frutales, maderables o para cosechar. Sin embargo, surge un dilema porque al talar los árboles existentes y traer nuevos árboles que no son nativos, existe el riesgo de que no crezcan adecuadamente. Esto puede resultar en parcelas vacías y poco atractivas. A pesar de ello, los habitantes continúan realizando esta práctica debido a que les proporciona recursos económicos en determinados momentos, lo que los mantiene comprometidos con el programa. Esta práctica no es reciente, y se ha desarrollado desde hace años con el auge de la ganadería.

Uso de herbicidas

El uso de herbicidas han ocasionado daños en el entorno desde la Revolución Verde. Por ejemplo, durante la entrevista, la señora Sara mencionó que su esposo utiliza herbicidas al cultivar jícamas, ya que, de lo contrario, la cosecha se perdería debido a las plagas. Otra señora también expresó su profunda preocupación por el hecho de que las cosechas ya no son completamente limpias ni saludables, debido al uso generalizado de productos agroquímicos por parte de los agricultores. Incluso mencionó que consumir quelites, una planta comestible, ya no es tan seguro como solía serlo. Aunque es cierto que aún persisten prácticas ecológicas en las comunidades indígenas, enfocadas en el cuidado de la naturaleza, como lo menciona Toledo (2009), también es cierto que la globalización ha alcanzado incluso

los rincones más remotos del planeta, llevando consigo productos dañinos para la naturaleza en general.

Comprendo que la población es consciente del daño que los herbicidas ocasionan a los ecosistemas. No obstante, ellos argumentan los utilizan porque carecen de alternativas viables o desconocen otras formas de combatir las plagas en sus cultivos, los cuales representan el sustento de sus familias. Al evocar el pasado y recordar las prácticas de sus ancestros, mencionan que sus padres, abuelos y demás familiares no empleaban herbicidas, y que todos los procesos eran naturales. Sin embargo, también reconocen que los tiempos han cambiado y que las plagas ahora representan una amenaza significativa para sus cultivos. En consecuencia, no les queda otra opción más que recurrir a la fumigación con herbicidas, ya que la inacción implicaría perder sus cosechas, lo cual supondría una fuerte pérdida económica para sus hogares.

Consumo

Es importante reflexionar sobre este aspecto y reconocer cómo el sistema capitalista ha condicionado a las personas a creer que si no tienen dinero en sus bolsillos, son pobres y no podrán adquirir productos comerciales o estar a la moda, tal como lo dicta el capitalismo. Esto nos hace olvidar que vivir y vivir bien no se trata únicamente de tener dinero, sino de estar en armonía con nuestro entorno físico, emocional, social y natural. Algunos podrían argumentar que eso no es suficiente para sobrevivir, y es posible que tengan razón, pero considero que las comunidades, y particularmente Pajapan, poseen riquezas intrínsecas.

Los habitantes tienen tierras donde pueden cultivar y practicar una agricultura sustentable sin dañar el suelo. Es necesario volver la mirada hacia nuestro pasado y aprender de las prácticas de los ancianos de nuestras familias, en lugar de dejarnos llevar por la mercadotecnia del momento. El consumismo ha sido un punto de inflexión en la vida humana, donde el marketing desempeña un papel fundamental en nuestras decisiones. Nos ha convencido de que necesitamos ciertos productos cuando en realidad no es así. Durante las entrevistas, algunos mencionaron cómo era la vida en tiempos anteriores, donde no necesitaban más que estar saludables para sembrar y cosechar productos para el consumo familiar. Sin embargo, en la actualidad, la pérdida de identidad en los territorios ha llevado a que los habitantes emigren a otros estados y se conviertan en esclavos del consumismo.

Ahora compran todo lo que necesitan, mientras que antes cultivaban los productos básicos para su sustento. Aunque aún existen personas que siguen cosechando, no puedo pasar por alto a aquellos que han dejado su pueblo en busca de supuestas mejores oportunidades que impone el consumismo.

Salud

Por otro lado, es importante mencionar que como resultado de este fenómeno, existen graves problemas de salud. El consumo de bebidas azucaradas, especialmente los refrescos, ha llevado a un aumento de la diabetes en el pueblo. Debido al clima cálido, se consumen grandes cantidades de líquidos, y los refrescos son comunes en las mesas familiares. A pesar de que los habitantes son conscientes de los riesgos, continúan consumiéndolos. Varias personas me comentaron que es una necesidad, que sienten antojo de ellos y buscan dinero para comprarlos. Esto se exagera con la publicidad que inunda a través de medios de comunicación, redes sociales, etc. Como podemos observar, el consumismo afecta tanto la salud física como económica de las familias.

5.1.3. Prácticas culturales y su vinculación con las ecológicas.

Las prácticas culturales son aquellas que las familias llevan a cabo en el contexto social. En Pajapan, prevalecen las tradiciones y costumbres, especialmente las de índole religiosa. Las familias participan en celebraciones como el Día de Muertos y la feria patronal del pueblo, así como en eventos como bodas, cumpleaños y bautizos. Estas prácticas se transmiten de generación en generación y van evolucionando con el tiempo. En las comunidades indígenas, estas prácticas son especialmente valoradas y el sentido de comunidad está presente en todos los aspectos de la vida en el pueblo.

En este sentido, Mateo (2022) menciona en su texto cómo, durante su experiencia de formación como profesional, al llegar a la Ciudad de México, experimentó nuevas formas de vida. Una de ellas era la costumbre de no comer en frente de alguien que no estuviera comiendo, ya que en las comunidades indígenas el acto de compartir es parte integral de su forma de vida. Sentía vergüenza de comer frente a otros, pensando que tal vez esa persona no tenía dinero para comprar comida, por lo que prefería ocultarse para comer y no despertar antojos en los demás. Este ejemplo ilustra cómo las prácticas comunitarias se hacen presentes en la vida cotidiana y cómo a veces pueden ser relegadas u ocultadas. Uno de estos aspectos

es el acto de compartir y la empatía hacia los demás, donde el sentido de comunidad se vive plenamente. En ocasiones, cuando una familia organiza una fiesta, invita a todos a compartir una comida, creando un espacio de comunión. Estas prácticas reflejan el cuidado hacia los demás.

Una práctica cultural que está estrechamente relacionada con lo ecológico es la siembra de semillas, especialmente semillas nativas que se comparten entre los habitantes para cultivar productos originales. La siembra es una práctica cultural fundamental en las comunidades indígenas, y es común encontrar a hombres y mujeres involucrados en ella. Además, la medicina tradicional también está fuertemente ligada a lo ecológico, ya que su principal recurso son los elementos naturales como plantas, hojas, flores y cortezas de árboles. Es importante destacar que, en un principio, las familias recurren a esta práctica para tratar enfermedades que no son graves, como fiebre, tos, malestares estomacales, entre otros. Por lo general, son las mujeres mayores quienes poseen un mayor conocimiento de la medicina tradicional, mientras que las nuevas generaciones desconocen algunas plantas con propiedades curativas. Sin embargo, han buscado consejos a las mujeres mayores para aprender sobre estas prácticas.

La razón principal para recurrir a esta alternativa médica es la falta de recursos económicos. Cuando no hay dinero, las familias acuden a la medicina tradicional, ya que pueden encontrar las plantas necesarias en su propio entorno y no tienen que pagar por ellas. Aquí se evidencia una fuerte desigualdad social, ya que la salud y la vida están en juego. Afortunadamente, a lo largo del tiempo, en las comunidades indígenas, esta práctica ha prevalecido durante siglos y es una forma de reconocer que la naturaleza cuida, cura y nos brinda vida.

5.1.4. Prácticas culturales sobre el cuidado

Durante mis visitas a las familias para realizar entrevistas, hubo personas que me ofrecieron agua, elotes y refrescos. Me brindaron una silla como muestra de cuidado y me dieron orientación sobre cómo moverme en el pueblo. Estas actitudes son ejemplos de cuidado hacia los demás que están presentes en las familias, especialmente en aquellas que se sienten más desfavorecidas. Porque en las familias que ostentan un "estatus social alto" debido a sus posesiones, no es tan común que practiquen estas actitudes. Aquí pude notar que aquellos

que tienen menos son los que más comparten, mientras que a aquellos que supuestamente tienen más les cuesta hacerlo.

Las madres y los padres llevan a cabo diversas prácticas orientadas al cuidado del entorno social, como la construcción de viviendas o la ayuda mutua entre familiares, vecinos y amigos, así como en el ámbito comercial. Una madre de familia mencionó: "Los que tienen cosecha y no les gusta vender buscan a alguien a quien le guste vender, y así ese alguien revende y obtiene un poco de dinero" (Sra. Reyna). Esta práctica fomenta el cuidado entre los habitantes, ya que se brinda a todos la oportunidad de obtener recursos económicos para sobrevivir. Es importante destacar que son principalmente las mujeres las que salen a vender, tanto en el interior del pueblo como fuera de él, utilizando sus propias cosechas o productos de otros vecinos y familiares.

En estas prácticas de cuidado, el papel de la mujer desempeña un papel muy especial. Son ellas las encargadas de la organización del hogar, de los gastos y de llevar a sus hijos a la escuela. Todas las mujeres entrevistadas mencionaron que salen a vender algún producto, ya sea de sus propias cosechas o de otros. Lo interesante es que, como mujeres, se dedican a cuidar a sus familias, pero mencionan que a menudo se descuidan a sí mismas, quedando al final de la lista de prioridades. Lo ideal sería que también se sintieran cuidadas por sus familiares y por la sociedad en general.

Sin embargo, esto no siempre ocurre así. Hay familias en las que las mujeres tienen que trabajar constantemente para cuidar de su familia y proveer económicamente. No quiero decir que los hombres no trabajen, pero a las mujeres se les asigna un papel con aún más responsabilidades que a los hombres. Muchas de ellas mencionaron en las entrevistas que los hombres trabajan menos porque ellas salen a vender, además de tener que ocuparse de las labores del hogar. Socialmente, se ha asignado a las mujeres la etiqueta de ser multitareas, como simples máquinas.

El cuidado del que hablo aquí es aquel que reconoce a todos los seres humanos y no humanos como merecedores de cuidado y dignidad. Es necesario abordar esto desde una perspectiva ética y epistemológica, como ya mencioné anteriormente. Para lograrlo, es necesario volver al ethos, reconectarnos con nosotros mismos y reconocer nuestra propia

identidad como indígenas y como seres que formamos parte de un mundo en constante cambio, como el que habitamos.

5.2. Prácticas ecológicas y culturales que son encaminadas a desarrollar aprendizajes situados en la escuela

La escuela es un espacio donde se experimentan una gran variedad de aprendizajes. Es considerada una estructura y un lugar que tiene un impacto significativo en las generaciones. Por otro lado, el aprendizaje situado es una forma de aprender desde la propia experiencia y la realidad en la que vive el estudiante. Permite llevar la teoría a la práctica, como menciona Bodrova (2004).

En este sentido, las prácticas ecológicas y culturales pueden ser recursos para desarrollar aprendizajes situados en el entorno escolar, aprovechando los conocimientos de las madres, padres, docentes y, en general, de las familias. Por lo tanto, describiré aquí aquellas prácticas mencionadas por las madres, padres y familias, que podrían llevarse al aula con los niños, generando oportunidades de aprendizaje situado y promoviendo la justicia hacia las comunidades indígenas. Estas prácticas encierran aprendizajes para la vida y el cuidado, orientando a los niños a seguir desarrollando la curiosidad epistémica y el asombro hacia su entorno desde los conocimientos locales.

Mi acercamiento personal a estas prácticas se remonta a mi infancia, tanto en mi familia como en el pueblo donde vivo, Tatahuicapan de Juárez. La elaboración de tortillas a mano es una práctica cultural y, al mismo tiempo, ecológica. Para hacer las tortillas, primero se lleva a cabo el proceso de nixtamalización del maíz, que es cultivado por las familias. Aprendí a hacer tortillas mediante la observación, viendo a mi madre hacerlas, hasta que llegó el momento en que pude hacerlas yo misma, especialmente cocinarlas. Creo que hacer tortillas es todo un arte, ya que implica un proceso completo desde la cosecha hasta llegar a la mesa y compartirlas en familia.

Por otro lado, mi madre también utiliza la medicina tradicional. Recuerdo que en una ocasión me dio un té de estafiate para aliviar un malestar estomacal. Aunque tenía un sabor muy amargo, fue efectivo y me alivió. Actualmente, mi madre continúa practicando la

medicina tradicional. Compartir los conocimientos tradicionales ha sido una fuente de enseñanza y aprendizaje de generación en generación en mi familia.

Lo interesante de mi aprendizaje local fue que siempre estuvo vinculado a mi madre. Culturalmente, se espera que las mujeres enseñen a sus hijas las labores del hogar, ya que se considera una preparación para cuando llegue el momento de formar su propia familia. Por otro lado, en el caso de los niños, es el padre quien enseña lo que se considera apropiado para los hombres, creando una separación literal entre hombres y mujeres. Esta negación a permitirnos, como niñas, interactuar mucho con espacios como la milpa, por temor a que algo pudiera sucedernos, revelaba situaciones de machismo oculto, al pensar que las mujeres éramos más débiles que los hombres.

Actualmente, como docente, me acerco al conocimiento sobre temas culturales y ecológicos de la comunidad donde trabajo a través de espacios de educación informal. Esto implica conversar con las madres, padres y familias de la comunidad, ya sea dentro o fuera de la escuela, en charlas informales o conversaciones casuales. Estos aprendizajes son significativos, ya que surgen de forma espontánea, y las madres comparten sus conocimientos. Las docentes también han aprendido sobre prácticas culturales a través de la observación y la invitación de los mayores a participar en actividades culturales relacionadas con lo ecológico.

Durante las entrevistas, las docentes expresaron su preocupación por el cuidado del agua. Una de ellas mencionó que cuando era niña solía bañarse en el arroyo junto a sus primos, y aprovechaban la ocasión para pescar y atrapar camarones que luego llevaban a su casa para comer. Esta era una práctica cultural en la que los niños y niñas podían bañarse y regresar con algo de comida para compartir en familia. Sin embargo, esta práctica ya no se lleva a cabo en la actualidad debido a la contaminación del arroyo y la falta de peces y camarones. Recordar estos momentos de la infancia trajo consigo reflexiones profundas y nostalgia por las emociones que acompañaban esos momentos, donde la naturaleza formaba parte de la diversión y el alimento. Estas experiencias personales, tanto de mi infancia como de la edad adulta, han proporcionado elementos para la escritura de la narrativa que se presenta en la progresión del aprendizaje.

Las infancias merecen tener una conexión con la naturaleza, aunque es cierto que los ríos, arroyos y lagunas no lucen igual que hace años, creo que aún existe la posibilidad de conocerlos y apreciarlos como antes, o incluso mejor. Como bien menciona Toledo (2009), las comunidades indígenas poseen conocimientos que pueden contribuir a la coexistencia entre los seres humanos y la naturaleza, la cual representan en el planeta.

Es importante destacar que la participación de las familias, especialmente de las madres, en la escuela es un estímulo para la educación formal. Saber que se cuenta con el apoyo de aquellos que cuidan a los niños y niñas es fundamental. La participación de las madres y las familias en el proyecto descrito aquí marcó el inicio de un proceso de colaboración y reflexión sobre su implicación en la escuela, desde una visión de compromiso, reciprocidad y compartir en la cual todos podemos aportar algo a la educación de los niños y niñas.

En este sentido, las abuelas desempeñan un papel muy importante, ya que poseen una gran cantidad de conocimientos. Por lo tanto, para situar el aprendizaje, necesitamos de todas las personas y de diferentes edades. Las abuelas comparten saberes basados en sus recuerdos, los cuales las madres jóvenes desconocen. Estas experiencias forman parte de las prácticas culturales, ecológicas y lingüísticas, y son formas de relacionarse, ser y estar en conexión con la naturaleza.

Una de las abuelas que participó en la entrevista habló sobre cómo era Pajapan durante su infancia. Mencionó que antes había abundante agua debido a la presencia de numerosos árboles. Sin embargo, con la llegada de personas de otros lugares al pueblo, todo comenzó a disminuir gradualmente. Se refirió a cómo estas personas trajeron consigo malos hábitos, refiriéndose a prácticas más urbanas y poco amigables con la naturaleza. La deforestación empezó con la construcción de casas, calles y otros espacios públicos. Reconoció que, con la llegada de las escuelas, las nuevas generaciones tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir, algo que su generación no tuvo.

La escuela provocó que muchas personas emigraran a la ciudad y, al regresar, trajeron consigo nuevas ideas y modos de vida. La abuela recordó una infancia en armonía con la naturaleza, sin miedo de ir sola al río a lavar ropa o a pescar. Su abuela le enseñó un poco

sobre medicina tradicional, pero señaló que en la actualidad todos acuden al médico y ya no les gusta utilizar las plantas y hojas medicinales que existen en el pueblo.

En una comunidad indígena, la siembra es una práctica fundamental que ha adquirido un carácter cultural. Todos la practican en sus patios o parcelas con diferentes propósitos, ya sea para consumo propio en el hogar, para vender, para adornar espacios o para cercar, como mencionó la Sra. Petra, una de las madres entrevistadas. Ella comentó: "Consumimos lo que cosechamos, en vez de comer pan, yo les cuezo camote, mi papá tiene varias cosechas". Otras mujeres también mencionaron lo mismo, esforzándose por consumir lo que cultivan. Por lo tanto, la siembra desempeña un papel importante en la vida de las personas indígenas. En Pajapan, me comentaron que cuando no tienen su propio terreno, piden prestado a familiares, vecinos o amigos para alquilar o que les presten un pedazo de terreno donde sembrar.

El préstamo o alquiler de terrenos es otra práctica ecológica arraigada en la cultura de Pajapan. Estos espacios son utilizados para la agricultura y la siembra de diversos productos del campo, los cuales son fundamentales para la subsistencia de muchas personas. Algunos practican el trueque, llegando a acuerdos con los dueños de los terrenos, ya sea compartiendo las cosechas o manteniendo el terreno limpio, entre otras formas, de modo que ambas partes se beneficien. Estas dinámicas, en las cuales los adultos participan, alejan a los niños y niñas de estas experiencias. Por ello, considero de suma importancia llevar estas prácticas a la escuela, ya que compartir la tierra con otros habitantes es una forma de enseñar empatía, compasión y cuidado, aspectos que se reflejan en esta práctica de compartir terrenos con aquellos que lo necesitan. Estas son formas de enseñar habilidades socioemocionales a través de reflexiones sobre casos situados en las experiencias y prácticas de las familias.

Enseñar a partir de las prácticas de los habitantes de una comunidad indígena, como ya se ha mencionado, implica destacar la siembra como una práctica que permite explorar y experimentar diversas emociones, así como desarrollar habilidades socioafectivas, colaborativas, prácticas de lenguaje y pensamiento matemático. Podemos involucrar a los niños y niñas en la exploración de las matemáticas a través del conteo de granos, agujeros y formas de las semillas, así como de las técnicas de siembra que requieren el ejercicio del razonamiento lógico. En este sentido, los padres, madres y familias tienen la oportunidad de enseñarnos las técnicas y métodos de siembra.

El tema del agua en Pajapan merece atención y acción por parte de los habitantes. En la entrevista, una madre de familia expresó lo siguiente: "Siempre estamos pensando en ir a los cerros a sembrar árboles y creo que solo en nuestros patios podemos sembrar plantas aunque sea para que lleguen las abejas, en nuestro espacio podemos comenzar a hacerlo. Uno piensa que el problema está afuera, pero está adentro, en nuestras familias" (Sra. Lupe). La escuela desempeña un papel muy importante en este sentido, ya que puede crear conciencia sobre la importancia del agua y promover acciones concretas para su cuidado.

Al observar las actividades que realizan las familias, podemos obtener conocimientos significativos que fomenten aprendizajes para la vida. Una de las prácticas ecológicas que se ha vuelto cultural en Pajapan debido a la escasez de agua es el uso de cisternas, como lo menciona la Sra. Tania: "Tengo mis piletas donde almaceno el agua". Esta práctica no se ha adoptado por gusto, sino por necesidad. Sin embargo, sigue siendo una buena práctica, ya que permite racionar el agua. Es curioso que a los niños y niñas no se les haya explicado el motivo de tener estas cisternas. Durante las entrevistas que realicé, planteé preguntas sobre este tema y casi todos mencionaron que no se habla de estos temas con los niños y niñas.

Este comentario nos lleva a comprender que el inicio de cualquier acción ecológica, social, cultural o lingüística está en manos de las familias. Por lo tanto, la participación de las familias en la escuela es indispensable. En este sentido, el agua es un recurso vital para todos los seres vivos. Si abordamos temas relacionados con el agua, podemos abarcar diversos campos de formación académica, así como aspectos de desarrollo personal y social.

5.2.1. Algunas prácticas locales que se articulan con el currículo de preescolar

Aquí describo algunas de las prácticas locales de Pajapan que pueden aprovecharse en la escuela, y también identifiqué los aprendizajes esperados que pueden desarrollarse a partir de ellas. Los aprendizajes mencionados son solo algunos ejemplos, ya que la intención es tener una visión holística de los diferentes campos de formación académica, así como del desarrollo personal y social. La implementación de estas prácticas dependerá del diseño pedagógico que el docente elabore.

Siembra y cosecha

En Pajapan, se lleva a cabo la siembra de diversos cultivos como la jícama, el camote, la yuca, la sandía, los frijoles, el maíz, el berro, el cilantro, los tomatitos, los cebollines, entre otros. Cada uno de ellos requiere una técnica específica para sembrar y cosechar. En este sentido, la Sra. Yolanda compartió su experiencia en la cosecha de la jícama:

Los camotes no lleva mucho proceso, solo se le cortan las puntas, si hace frío a los camotes no les pasa nada y a las jícamas sí. Para sacar las jícamas tienes que hacer un círculo alrededor de la mata, con una pala a una distancia para no lastimarla, así en cada mata, en cada mata te pueden salir como 5 jícamas de diferentes tamaños. Cuando están bien capados salen unas jícamas bien bonitas y redondas. Los capan cada que no sé qué de la luna, se guían por las fases de la luna, si le atinan al tiempo salen bien bonitas. (Sra. Yolanda, madre de familia)

Esta práctica puede ser incorporada en la escuela, ya que el proceso de cosechar involucra el cuidado de la cosecha para no dañarla y obtener una calidad óptima. El cuidado necesario durante el crecimiento de la planta, así como las diferentes formas que adquiere la jícama, pueden ser motivos de aprendizaje para los niños. El color y la forma en que se limpia la jícama también son aspectos relevantes, ya que la experiencia de cosechar brinda aprendizajes significativos, despertando el asombro ante el proceso de crecimiento de una planta a partir de una semilla. Además, aprender sobre las fases de la luna a través de esta práctica promovería un conocimiento que respeta la cosmovisión de los pueblos indígenas.

Estos elementos nos conducen a procesos pedagógicos muy significativos en diferentes campos, como el lenguaje y la comunicación en sus diferentes aspectos curriculares, como la oralidad, el estudio, la literatura y la participación social. También se pueden abordar aspectos del pensamiento matemático, la exploración y comprensión del mundo natural y social, entre otros.

En cuanto a las áreas de las artes, apreciar esta práctica desde una perspectiva estética también contribuye al desarrollo de la motricidad gruesa y fina, ya que se pueden realizar actividades que requieren el uso preciso de herramientas.

A través de estas prácticas, podemos lograr la articulación, especialmente en el campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social. En las escuelas, podemos llevar a cabo proyectos de hortalizas donde abordemos el aprendizaje esperado "conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad"

(SEP, 2017, p. 264). A partir de este aprendizaje esperado, podemos incorporar conocimientos locales, centrándonos en el proceso de siembra. Además, podemos abordar otros aprendizajes esperados de campos formativos como las artes. Por ejemplo, en las escuelas, podemos inventar una danza inspirada en alguna hortaliza para fomentar el aprendizaje esperado "baila y se mueve con música variada, coordinando secuencias de movimientos y desplazamientos" (SEP, 2017, p. 290).

El tema de la siembra en las hortalizas es muy enriquecedor, ya que es ahí donde las familias pueden contribuir con sus conocimientos. Pueden compartir las técnicas de siembra, cómo lo hacen, cuándo lo hacen, entre otros aspectos. Compartir esta información con los niños y niñas en la escuela sería una actividad maravillosa, ya que fomentaría el aumento de la autoestima de los niños al ver a su familia involucrada en la escuela. Desde el campo socioemocional, estaríamos favoreciendo el aprendizaje esperado "colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo" (SEP, 2017, p. 318). El trabajo colaborativo en grupo se fortalecería de manera maravillosa a través de esta práctica.

Comercio de alimentos producidos en la comunidad

De estas prácticas se deriva otra práctica que impulsa a la comunidad, que es el comercio de alimentos. La mayoría de los habitantes de Pajapan comercializan sus cosechas, y esta práctica puede ser incorporada en la escuela. Practicar el comercio desde la escuela implica que los niños y niñas exploren habilidades matemáticas, de comunicación, creatividad, perseverancia y solidaridad. A través de esta experiencia, los niños y niñas pueden comprender conocimientos escolares que se basan en lo local, en sus propias vivencias, ya que muchos de ellos tienen pequeños negocios en sus hogares, en el mercado o en cualquier oportunidad para ofrecer sus productos.

Durante una entrevista, la Sra. Hilaria mencionó: "Los abuelos paternos se dedican al comercio, a la carnicería, preparan chicharrones y carnitas. Aprendieron estas prácticas de su suegro, y yo también lo aprendí, sé cómo hacerlo. Vendemos los productos en el mercado. Tenemos un puesto de carnicería. Mi esposo se encarga de atender la carnicería, mientras que las mujeres nos dedicamos a cocinar el chicharrón" (Sra. Hilaria).

La venta de alimentos conlleva una gran cantidad de conocimientos, desde los procesos de preparación hasta la venta. Todo este proceso es una fuente de recursos para fomentar aprendizajes situados y, al mismo tiempo, globales. Los conceptos de comercio, venta y compra son fundamentales para el sustento económico de las familias.

El juego a través de la dramatización y la manipulación de materiales concretos genera aprendizajes situados. En este caso, la compra y venta que realizan las familias son una excelente manera de enseñar a los niños y niñas. Se pueden trabajar habilidades como la correspondencia, la identificación de monedas, el conteo uno a uno y en orden ascendente y descendente. El tema del comercio nos invita a conocer y poner en práctica diferentes conceptos matemáticos. Además de las matemáticas, también es posible involucrar el área de desarrollo personal y social, ya que es un espacio donde los niños y niñas interactúan con los demás. El lenguaje y la comunicación también se ven beneficiados. Es un tema que brinda experiencias enriquecedoras debido a la gran variedad de opciones sobre cómo abordarlo en la escuela.

El juego de la tiendita permite que los niños creen, inventen, imaginen y asuman roles. Esta actividad es común en las familias, ya que cada uno tiene alguna experiencia para compartir. Traer el juego de la tiendita a la escuela y salir a observar el mercado como un lugar emblemático donde se practica el comercio en Pajapan es una excelente idea. La observación en compañía de las familias genera seguridad y confianza tanto en los estudiantes como en los docentes, ya que el trabajo colaborativo con las familias fomenta la confianza, seguridad y empatía.

Una vez realizado el proceso de observación e investigación, llega el momento de poner en práctica lo observado y crear un mercado dentro de la escuela. En este mercado, se pueden poner en práctica todos los conocimientos adquiridos, incluyendo el aprendizaje esperado "identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$3, \$4, \$5 y \$10 en situaciones reales o ficticias de compra y venta" (SEP, 2017, p. 230). Los niños y niñas experimentan a través del hacer y en conjunto con el aprendizaje situado obtenido de la vida real.

Siembra de plantas en el hogar

La siembra de plantas en el hogar es una práctica que puede incorporarse en la escuela y permitir la participación de las familias. Las madres son quienes suelen realizar la siembra de plantas y flores, conocen sus nombres y su utilidad. Compartir este conocimiento en la escuela puede brindar grandes enseñanzas y beneficiar el campo formativo académico de exploración y conocimiento del mundo natural y social. Podemos iniciar un aprendizaje desde lo local para luego ampliarlo a una comprensión global, fomentando la conciencia de las oportunidades que tienen los indígenas y que son inmensas, y que no debemos olvidar.

Durante las entrevistas realizadas, pude notar el interés y la emoción de las madres por ingresar a la escuela y compartir sus conocimientos sobre siembra de plantas y flores. Como menciona la Sra. Reyna, "Me gustaría ir a la escuela a compartir, me gusta sembrar plantas, me gustaría que mi hija se sienta contenta" (Sra. Reyna). Otras madres expresaron opiniones similares, además de considerarlo como un espacio para compartir un momento escolar con sus hijos e hijas. Según Olivé (2009), los conocimientos tradicionales nos permiten socializar problemáticas y encontrar soluciones, ya sean medioambientales o culturales. Es fundamental que las madres sepan que las puertas de la escuela están abiertas para su participación en las actividades pedagógicas, y que su conocimiento tiene un valor pedagógico importante.

En este sentido, la práctica de la siembra es una motivación genuina para aprender junto con las familias en la escuela. Podemos crear un taller que siga una progresión de aprendizaje sobre la siembra de plantas y flores, utilizando las técnicas que las madres conocen y dominan. La naturaleza es sabia y siempre nos enseña, por lo tanto, la escuela es un lugar donde podemos aprender a cuidar las plantas y flores. Esto permite desarrollar el aprendizaje esperado de "obtener, registrar, representar y describir información para responder preguntas y ampliar el conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales" (SEP, 2017, p. 264), no solo en el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, sino también en el pensamiento matemático cuando se utilizan expresiones temporales y representaciones gráficas para explicar la sucesión de eventos (SEP, 2017, p. 230). Durante este proceso, se involucran diversos aprendizajes y se desarrollan los diferentes aprendizajes esperados en los campos académicos y de desarrollo

personal y social. En este sentido, considero que la creatividad pedagógica es relevante, sin perder de vista el sentido holístico de la acción pedagógica.

Medicina tradicional

La medicina tradicional en las comunidades ha sido una forma de sobrevivir a las enfermedades que los afectan y ha sido una alternativa que les ha permitido resistir. Las comunidades indígenas poseen un amplio conocimiento sobre remedios que curan heridas, eliminan piedras en los riñones, alivian dolores de cabeza, reducen la carnosidad en los ojos, disminuyen la temperatura corporal, curan el empacho, entre otros. La utilidad de la medicina tradicional radica en el cuidado físico y se puede observar claramente la estrecha y profunda relación con la naturaleza para promover estos cuidados y mejorar la salud. La Sra. Petra menciona lo siguiente:

Si son cosas leves que no son graves, utilizo la medicina tradicional ya cuando es algo que no podemos calmar con esa medicina, ya vamos al médico. Cuando le duele la cabeza al niño le pongo sábila, o también hay unas hojitas, que los machacas y le hechas en la cabeza y al ratito ya anda como si nada. Cuando le duele la panza-diarrea, le hago un té con las hojas de guayaba, cuando no tengo dinero eso hago y se le quita. Cuando mi mamá vivía me dijo que cuando me dolía el ombligo me ponía unas hojitas y se me quitaba, por ejemplo ese helecho (un helecho que tiene en su patio) ese sirve para cuando les duele los huesos, se hierve las raíces y se toma, también sirve para cuando te duele el pie, haces un tecito y lo tomas y estas curado. (Sra. Petra, madre de familia)

Las mujeres de la comunidad poseen un rico conocimiento tradicional que incluye curaciones, cuidados y experiencias sorprendentes. Estos conocimientos han sido transmitidos de generación en generación a lo largo del tiempo, y es importante llevarlos a la escuela para compartir lo que las mujeres saben. Es fundamental que los niños y niñas, desde temprana edad, valoren la naturaleza como aquello que promueve la vida, la salud y la armonía. Curar una enfermedad genera felicidad, por lo tanto, al hablar desde esta perspectiva en la que la naturaleza es considerada sagrada y busca la alegría y la armonía, permitimos que los niños conozcan su propia naturaleza.

Las familias encuentran refugio para su salud en las plantas y árboles, como menciona la suegra de la Sra. Lucero:

Utilizamos la medicina tradicional, el palo mulato para la calentura y con eso lo baño y se le quita. Una vez mis hijos tenían mucha calentura no se les quitaba y los bañé con palo mulato y cocuite, tengo una tía que ya murió, le dio mucha risa porque bañé a mis hijos con eso, se veían verdes, y me dijo mi tía -por qué los bañaste con eso, le dije -porque ya me molestó que no se les quita la calentura, y por eso busqué plantas y con eso se les quitó. (Sra. Lucero, suegra).

A través de esta práctica, podemos comprender que las plantas y los árboles han sido aliados de las familias, descubriendo a través de la experiencia cuáles son las plantas y árboles que pueden ayudarles. Lo maravilloso de esto es que no hay temor en utilizarlos, sino una esperanza de mejorar y cuidar a sus seres queridos. Puedo afirmar que todas las madres conocen alguna medicina tradicional, ya que son conocimientos locales que han aprendido a lo largo de sus vidas. Creo que esta práctica es una forma de identificarnos y comprender nuestra propia cosmovisión como indígenas.

Asimismo, Toledo y Bassols (2009) describen que la memoria ha desempeñado un papel muy importante en la vida de los indígenas, ya que a través de ella se han mantenido los conocimientos tradicionales que las madres cuentan y practican. Estos conocimientos no se han registrado por escrito, sino que han pasado de generación en generación a través de la oralidad y la memoria, siendo el lenguaje el medio por excelencia que ha permitido el intercambio. En la educación preescolar, la memoria, las prácticas de lenguaje, la dramatización, la observación, la simulación, entre otras, son herramientas para la enseñanza y el aprendizaje en la etapa infantil.

En este sentido, la medicina tradicional es una práctica ancestral que las familias pueden llevar a la escuela a través de charlas sobre el tema, donde se pueda ampliar el conocimiento de los niños y niñas, integrando la observación y la práctica. Es posible establecer un espacio en la escuela para cultivar plantas medicinales, donde los niños y niñas puedan cuidarlas y aprender que las plantas no solo curan, sino que también cuidan. A partir del aprendizaje esperado "reconoce y valora las costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece" (SEP, 2017, p. 264), se pueden establecer conversaciones sobre las costumbres que las familias tienen en el cuidado de su salud con las plantas medicinales, abriendo un diálogo y una comunicación en la que todos aprendemos.

El cuidado del agua

El suministro de agua potable en Pajapan se distribuye por horas, y cada barrio tiene horarios específicos para su llegada. Por tanto, cada familia debe contar con pilas u otros recipientes para almacenar el agua. Sin embargo, los habitantes ven esta situación como algo normal, y al preguntarles por qué creen que ocurre, mencionan que el pueblo ha crecido y el tanque de agua no es suficiente para abastecer a tantas personas. Algunos no tienen un conocimiento preciso de las causas subyacentes de esta situación, especialmente los padres jóvenes de entre 20 y 30 años de edad, quienes desconocen las problemáticas fundamentales de su pueblo.

Pajapan cuenta con una variada riqueza en su ecosistema. Sin embargo, con el paso del tiempo, han ocurrido cambios significativos en el clima, y la escasez de agua se ha convertido en una realidad. Se están talando árboles en las colinas, y algunos entrevistados mencionaron que son los carpinteros del pueblo quienes realizan esta actividad de manera clandestina para utilizar la madera en sus trabajos. Los habitantes reconocen estos cambios y los mencionan en la entrevista, pero atribuyen estas problemáticas a la sobrepoblación del pueblo y a la falta de agua para todos.

La escasez de agua es una de las problemáticas más evidentes en el pueblo, y todas las madres lo mencionan durante la conversación-entrevista. Este hecho genera preocupación en todos, como expresa la abuela Cristina: "El agua es nuestra sangre, si se acaba, nos vamos a morir".

A pesar de ello, han normalizado esta situación y la han aceptado como parte de su vida cotidiana. Afirman que se han acostumbrado a la distribución del agua por horarios.

Las prácticas relacionadas con el cuidado del agua son motivo de controversia, y lo describo de esta manera porque las personas no tienen un cuidado consciente del agua, sino que lo hacen únicamente debido a los horarios establecidos. Comentan que si no existieran esos horarios, no se preocuparían por cuidar el agua. Esta perspectiva fue mencionada por la Sra. Hilaria.

Lo hacen porque no hay suficiente agua para todo el pueblo, tengo entendido que solo hay un tanque de agua, y en las diferentes colonias. Aquí en el centro hay agua hasta el mediodía, y en las orillas no

llega, y ni así cuidan el agua, donde tienen no lo cuidan, lo tiran mucho, la cultura del cuidado no hay en el pueblo, no ahorran para que otra familia le llegue. (Sra. Hilaria)

También se menciona que la problemática del agua siempre ha estado presente en la comunidad. Hay días en los que pasan hasta dos días seguidos sin agua, y durante épocas de calor se convierte en un verdadero problema. Almacenan el agua en tinacos, piletas y otros recipientes, lo cual hace que se caliente y tengan que bañarse con agua casi hirviendo. En estas circunstancias, se ven obligados a acudir a los ríos en busca de agua. Sin embargo, se llevan la sorpresa de que los ríos también tienen un caudal muy bajo y están contaminados con residuos sólidos. Los habitantes no tienen conciencia sobre cómo desechar la basura adecuadamente, y muchos la depositan en las orillas del río. Aquí podemos identificar parte de la crisis global a la que hace referencia Riechmann (2012), una crisis que ha llegado incluso a las comunidades indígenas.

Las tres compañeras docentes que no viven en Pajapan mencionan que en su propia localidad también experimentan situaciones similares, como cambios climáticos, disminución en el caudal de los ríos y la pérdida de peces nativos y camarones. Señalan que cada vez hay más áreas pavimentadas en el pueblo, lo cual genera un aumento en la temperatura. Una de las docentes comenta: "En nuestro pueblo, actualmente no sufrimos de escasez de agua, pero si seguimos talando árboles, seguramente nos enfrentaremos a la misma situación que Pajapan". La preocupación es evidente en las docentes, quienes concuerdan en que su papel como educadoras representa una oportunidad para detener el desastre que estamos causando como sociedad.

Sin embargo, es crucial abordar estas prácticas de cuidado desde la escuela, ya que es un espacio donde los niños y niñas pueden tomar acción en su entorno. El agua es vida y, por lo tanto, debemos cuidarla. Esto es algo que las madres mencionaron durante las entrevistas, aunque al mismo tiempo expresaron desconocimiento sobre por qué los habitantes actuaban sin conciencia en el cuidado de este líquido vital. Por tanto, es urgente llevar estas prácticas de cuidado del agua a la escuela y a las familias, para que puedan adquirir conciencia e información que les permita tomar decisiones informadas.

Lamentablemente, se descuidan las prácticas de cuidado de los ríos, manantiales y pozos. Son muy pocas las personas que mencionan haber tomado medidas al respecto. Parece

prevalecer la idea de ver a la naturaleza como un recurso externo en lugar de reconocerla como parte de nosotros mismos. En este sentido, también se mencionó que algunas personas talan los árboles cercanos a los ríos, lo que conduce a la pérdida gradual de estos cuerpos de agua. Considero que es fundamental visibilizar los ríos, manantiales, pozos y arroyos, e incentivar a nuestros niños y niñas a apreciar la maravilla de estos espacios, ya que de ellos emana la vida.

Podemos llevar estas temáticas a la escuela mediante visitas guiadas y recorridos en compañía de madres y padres, de modo que juntos podamos emprender acciones y maravillarnos a los niños y niñas con lo que ven y sienten al estar en estos lugares sagrados. Así, convertiremos esta práctica en parte de la comunidad escolar y la transmitiremos a la sociedad en general, abordando el campo de formación académica de exploración y comprensión de lo natural y social. La práctica de la ayuda mutua, que implica colaborar entre todos en busca de un objetivo común y ayudar a los demás, incluso a lo no humano, debe convertirse en un mecanismo para lograr el cuidado de estos espacios que propician la vida.

La práctica del almacenamiento del agua es una forma de cuidar los ríos y manantiales de donde proviene el agua. Debe convertirse en un estilo de vida para evitar el desperdicio. Estas prácticas pueden adquirir relevancia en la escuela a través de actividades que permitan comprender la importancia de tener agua abundante en nuestros hogares y cuidarla.

En este sentido, consideramos diseñar e implementar la progresión del aprendizaje sobre el cuidado del agua. Sin embargo, considero que aún podemos proponer acciones adicionales a este tema tan urgente y relevante. Por ejemplo, podríamos organizar visitas guiadas a los pozos en compañía de las familias y llevar a cabo acciones de limpieza y cuidado en esos espacios. El aprendizaje esperado de "participar en la conservación del medioambiente y proponer medidas para su preservación, reconociendo fuentes de contaminación del agua, aire y suelo" (SEP, 2017, p. 264) nos insta a tomar medidas a favor de estos espacios que son olvidados en el pueblo y solo se recuerdan cuando se necesitan. Desde la escuela, debemos fomentar el valor y el cuidado de los pozos como una forma de vida para los habitantes. Esto traerá grandes beneficios para las nuevas generaciones.

Cuidado dado por las mujeres y cómo son cuidadas

Las madres y abuelas compartieron sus prácticas de cuidado familiar, que incluían la preparación de alimentos, el cuidado de la salud y la administración económica tanto de los recursos proporcionados por sus esposos como de lo que ellas mismas ganan. Todas las mujeres entrevistadas realizaban alguna actividad comercial, ya sea desde sus hogares o saliendo al mercado. El mercado es un lugar concurrido, donde llegan muchas personas, especialmente mujeres, desde las 2:00 am para ofrecer sus productos agrícolas y alimentos. En el mercado se encuentra de todo, y representa una oportunidad laboral y de supervivencia para las familias, ya que la mayoría se dedica al comercio.

Sin embargo, cuando les pregunté a las mujeres sobre cómo se cuidan a sí mismas, hubo silencio. Creo que esto se debió a que no habían reflexionado sobre ello antes. Aunque cuidan a los demás, la práctica de cuidado hacia ellas mismas no es reconocida entre ellas como una forma de amarse a sí mismas. En la comunidad, las mujeres desempeñan un papel crucial en la dinámica social, ya que son quienes llevan las responsabilidades del hogar en la mayoría de los casos. Se ocupan de las tareas del hogar, se preocupan por la alimentación y la salud física y emocional de su familia, y participan en reuniones y eventos escolares. Sin embargo, se etiquetan a sí mismas únicamente como amas de casa.

Creo que no es casualidad que las mujeres no se vean a sí mismas como merecedoras de cuidado, ya sea por parte de ellas mismas o de quienes las rodean. Es una forma de decirnos desde siempre que los hombres son superiores y, por lo tanto, ellos merecen más que una mujer. Esta concepción debe ser cuestionada y transformada, para que las mujeres reconozcan su propio valor y se brinden el cuidado que merecen.

En este sentido, considero que hay mucho por hacer desde la escuela para fomentar la igualdad de género y no perpetuar el machismo. Es importante que las niñas y los niños sean educados en un ambiente donde se valore y respete a todos por igual. Desde el campo de la educación socioemocional, se puede trabajar en actividades que permitan a los estudiantes reconocer y expresar sus características personales, como su nombre, su apariencia física, sus gustos, sus habilidades y dificultades. Esta es una forma de promover la autovaloración y el reconocimiento de que todos merecen ser cuidados y no ser olvidados

por sí mismos. Las familias también tienen un papel fundamental en reflexionar sobre el cuidado y cómo lo transmiten a los niños y niñas.

Organización comunal

En cuanto a la organización comunal, es importante destacar que la cultura ha experimentado cambios y adaptaciones debido a la vida más urbanizada. Sin embargo, aún existen prácticas de organización comunitaria, como las asambleas, donde se discuten y consensuan acuerdos sobre las problemáticas de la comunidad. Estos procesos de organización son valiosos y pueden ser aplicados en la escuela, ya que enseñan sobre democracia, escucha y deliberación como medios para llegar a consensos. Además, el trabajo en equipo y la colaboración son aspectos que se reflejan en estas prácticas, ya que una vez que se llega a acuerdos, se lleva a cabo un trabajo conjunto y colaborativo. En estas dinámicas, también se puede observar el cuidado mutuo entre los habitantes y los participantes de la asamblea.

Esta práctica se desarrolla a través del aprendizaje esperado "colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo" (SEP, 2017, p. 318). Por ejemplo, al realizar una asamblea con los niños para tomar decisiones en la escuela, como el establecimiento de un huerto escolar, se asignan comisiones para su cuidado y se discuten formas de mantenerlo. Estas son formas en las que se puede practicar la organización comunitaria desde la escuela, involucrando a los niños y niñas.

Preparación de alimentos

En este sentido, las prácticas que las madres llevan a cabo en sus hogares, como la preparación de alimentos, pueden ser enseñanzas que contribuyan a que los estudiantes experimenten el trabajo doméstico con respeto y aprendan a seguir instrucciones. Se me ocurre que una madre podría visitar la escuela y compartir la preparación de una receta tradicional con los niños y niñas, como una forma de valorar el trabajo que las madres realizan en sus casas. Esta actividad podría incluir aprendizajes significativos para la vida, donde las familias tengan un papel relevante en la escuela.

Por ejemplo, la preparación de una receta tradicional local, como "carne con arroz", puede llevarse a la escuela y compartirse con los niños y niñas, fomentando los campos formativos del lenguaje y la comunicación, el pensamiento matemático, y la exploración y comprensión del mundo natural y social. Los estudiantes pueden solicitar la palabra para participar y escuchar las ideas de sus compañeros, escribir instrucciones, cartas y señalamientos utilizando recursos propios. También pueden utilizar unidades no convencionales para medir la capacidad y comparar, igualar y clasificar colecciones según la cantidad de elementos. Al poner en marcha las recetas de las madres, se promueve el trabajo colaborativo entre madres, alumnos y docentes de la escuela.

Tejido y bordado

Otra práctica que las madres realizan es el tejido y el bordado de manteles. Algunas lo hacen por gusto, mientras que otras lo hacen por necesidad para obtener ingresos y sobrevivir. El tejido y bordado son actividades potenciales para desarrollar la motricidad fina en los niños y niñas de preescolar. Enseñar estas habilidades podría ayudarles a desarrollar destrezas fundamentales para la escritura convencional.

En los tejidos, podemos encontrar una diversidad de formas, puntadas y colores que se combinan. Hay un trabajo creativo e inspirador en el proceso de tejer, y además, compartir el tiempo y el espacio requeridos para mantener la concentración y la armonía consigo mismo. Creo que sería un ejercicio muy beneficioso llevar estas prácticas al preescolar.

Desde el campo de la educación física, en el aprendizaje esperado "utiliza herramientas, instrumentos y materiales en actividades que requieren control y precisión en sus movimientos" (SEP, 2017, p. 336), se podría introducir el bordado o tejido en el aula, partiendo de las enseñanzas de las madres. Esto promovería el desarrollo de la motricidad fina, la concentración y la alegría de crear formas y figuras. Además, en relación con las artes, también se puede favorecer el aprendizaje esperado "representa la imagen de sí mismo y expresa ideas mediante modelado, dibujo y pintura" (SEP, 2017, p. 290), donde a través del bordado y el dibujo, los niños y niñas pueden representarse a sí mismos.

Panadería

La práctica de la panadería es un oficio creativo y sensorial que involucra el uso de medidas de peso. Se puede transversalizar con todos los campos de formación académica y de desarrollo personal y social. El proceso de hacer pan implica un espacio de creación, comunicación, reflexión, medición del tiempo, pesado de ingredientes, entre otros aspectos, cada uno de los cuales enseña algo significativo a los niños y niñas.

Es posible llevar esta práctica a la escuela con la ayuda de las madres y padres. El pan tradicional de la comunidad es parte de su cultura, con colores, formas de cocción y tamaños que son representativos de su identidad. Llevar esta práctica a la escuela forma parte del cuidado de su propia identidad.

Además, la panadería despierta la experiencia sensorial, involucrando los cinco sentidos. Como tema de enseñanza-aprendizaje, la panadería genera una gran cantidad de conocimientos escolares, desde las artes hasta la educación física, que implica el desarrollo de competencias motoras, como seguir instrucciones básicas de una actividad. También es importante mencionar la curiosidad epistémica que se genera a partir de esta práctica, fomentando el deseo de seguir aprendiendo y creando.

Desde el pensamiento matemático, podemos identificar varios aprendizajes esperados que se favorecen a través de la panadería, como "comparar, igualar y clasificar colecciones en función de la cantidad de elementos", "utilizar unidades no convencionales para medir capacidad con diferentes propósitos" y "reproducir modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos" (SEP, 2017, p. 230). Cada aprendizaje esperado nos permite adquirir conocimientos a través de la panadería. En este sentido, las familias pueden participar compartiendo sus recetas, técnicas y métodos de cocción, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas.

Fiestas tradicionales

Las mujeres y madres de familia también compartieron las prácticas culturales que llevan a cabo en sus hogares con sus familias, relacionadas con las festividades tradicionales, la mayordomía y las creencias arraigadas en su contexto. En estas festividades tradicionales, las mujeres desempeñan un papel fundamental, ya que son las encargadas de cocinar para los visitantes que llegan a Pajapan durante las fiestas patronales. Mientras tanto, los hombres se

encargan de proporcionar los insumos necesarios y ellas transforman estos ingredientes en deliciosos platillos.

Las fiestas tradicionales son una parte importante de la comunidad, se celebran cada año durante las festividades patronales y se realizan diversos eventos. La música de la jarana es un elemento característico de estas festividades. Para sumergirnos en estas tradiciones, se puede llevar a la escuela la enseñanza de la jarana y el zapateado, preparando así a los niños y niñas para participar en los eventos. Estas prácticas locales son relevantes, ya que forman parte de la identidad de la comunidad. Además, las artes se ven favorecidas a través del aprendizaje esperado de "bailar y moverse al ritmo de música variada, coordinando secuencias de movimientos y desplazamientos" y "escuchar piezas musicales de diferentes lugares, géneros y épocas, y conversar sobre las sensaciones que experimentan" (SEP, 2017, p. 290). Cada aprendizaje esperado relacionado con estas actividades es de gran relevancia para el desarrollo psicomotor y la construcción de la identidad local de los niños y niñas.

5.2.2. Los saberes como fuentes de enseñanza aprendizaje en la escuela

Todo lo anterior demuestra que en las comunidades indígenas se pueden encontrar una amplia variedad de prácticas que se pueden recuperar en el nivel preescolar y articular con los aprendizajes esperados de los campos y áreas de conocimiento propuestos en los aprendizajes clave del nivel. Es importante destacar que estas prácticas no solo son culturales y lingüísticas, sino también ecológicas. Estos tres tipos de prácticas están interconectados, formando parte de la identidad y dando lugar a una forma de vida de los habitantes de las comunidades indígenas. Lo ecológico no puede ser excluido del proceso de enseñanza-aprendizaje ni considerarse como una opción secundaria o terciaria. Por el contrario, debe ser visto como algo esencial, al igual que las prácticas culturales y lingüísticas, que coexisten entre sí.

He mencionado algunas prácticas que las familias llevan a cabo, ya que representan una oportunidad para alcanzar el perfil de egreso establecido en los aprendizajes clave para la educación preescolar 2017. En este sentido, actualmente estamos viviendo un nuevo cambio en la reforma curricular, donde la comunidad desempeña un papel fundamental. Este aspecto se menciona en uno de los cuatro principios que sustentan la propuesta curricular de la SEP (2022), en la cual convergen una amplia gama de conocimientos locales que

enriquecen los conocimientos escolares. Considero que la propuesta de esta investigación tiene varias coincidencias en este sentido. Sin embargo, aún reflexiono sobre el papel que se le otorga a lo ecológico en este nuevo marco curricular. Si bien se menciona, no encuentro claro que lo ecológico sea concebido como una forma de vida y no solo desde una perspectiva teórica.

Estoy completamente de acuerdo en que es importante que la comunidad pueda influir en la escuela y que las prácticas locales se incorporen en las actividades pedagógicas. Esto no solo implica enfocarse en lo cultural y lo lingüístico, sino también reconocer que lo ecológico tiene un impacto significativo y que son fuentes del desarrollo de la curiosidad epistemológica descrita por Freire, que fomenta seguir formulando preguntas y conociendo el entorno, no solo en términos culturales, que es a lo que se le ha dado mayor relevancia. Aquí podemos observar que en ocasiones lo ecológico se convierte en prácticas culturales, y hay prácticas culturales que son ecológicas. Estas dos dimensiones convergen entre sí, y es importante tener en cuenta que la naturaleza está presente en todos los aspectos de nuestra vida.

Durante el taller sobre progresiones de aprendizaje, las docentes se percataron de la amplia variedad de temas que pueden surgir a partir del conocimiento de las prácticas que realizan las madres en su vida cotidiana y los oficios que desempeñan. También descubrieron la importancia del trabajo en equipo que se puede tejer a partir de estas prácticas. Esta revelación despertó en ellas una curiosidad epistémica, tal como lo menciona Freire, que debe desarrollarse para ejercer la práctica docente de una manera en la que todos nos cuestionemos y deseemos aprender más. Para las docentes, fue significativo darse cuenta de que, en el ámbito pedagógico, no solo se deben considerar los conocimientos del plan y programa, sino también lo que el contexto ofrece.

Para llevar una vida en conexión con la naturaleza, es fundamental que las prácticas pedagógicas se transformen y busquen formar a los niños y niñas en una relación íntima con la naturaleza, tanto en su forma de ser como de estar. Las prácticas ecológicas deben concebirse como prácticas culturales mediante una apropiación consciente, convirtiéndose así en una manera de ser en un contexto determinado. En este sentido, la curiosidad

epistemológica desempeña un papel fundamental en esta transformación, ya que debe fomentarse tanto en las docentes como en los estudiantes.

5.2.3. Contextualizar la práctica docente

Durante las visitas a las familias, pude apreciar la importancia de conocer el contexto en el que viven y cómo llevan su vida diaria. Esta información resulta fundamental para tener en cuenta al trabajar en el entorno escolar y tomar decisiones más acertadas en mi práctica docente. Conocer el contexto amplía mi perspectiva sobre los niños y las niñas, fomentando la empatía hacia ellos. Las historias que las familias comparten son poderosas y están llenas de sentimientos y experiencias significativas, y cada una es única, ya que cada familia tiene vivencias distintas.

Estas prácticas locales promueven un aprendizaje contextualizado, que se basa en las experiencias de los niños, como señalan Bodrova y Leong (2004). Desde el punto de vista de la política curricular para la educación indígena, se destaca que la contextualización es un elemento fundamental en este contexto. Además, se resalta la importancia de la diversificación en el aula. Por lo tanto, la contextualización y la diversificación son elementos clave en la enseñanza. Comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las prácticas que realizan las madres, padres y familias es fundamental para poner en marcha la contextualización y la diversificación. Estas prácticas son fuentes de conocimiento local que deben ser consideradas en la educación formal.

Lo más hermoso de todo esto es que son conocimientos que poseen las madres, los padres y las familias que forman parte de la comunidad escolar. Por experiencia propia, a veces olvidamos preguntar a los padres y las madres sobre sus ocupaciones y sus intereses. Creo que es esencial cuestionar esta parte, ya que nos pueden orientar y brindar apoyo, y nos permite contar con conocimientos que podemos aprovechar para un aprendizaje situado y en conexión con la naturaleza. Por otro lado, considero que este olvido no ha sido intencional, sino producto de las exigencias del sistema educativo, que se centra en una perspectiva positivista y cientificista, donde solo se valora lo cognitivo. Se nos exige adaptarnos a la globalización, competir con los demás y formar individuos individualistas que se preocupan solo por sí mismos, en lugar de mirar por el bienestar de los demás.

Por tanto, resulta esencial que los docentes exploren su entorno con el fin de descubrir e identificar las prácticas locales que puedan ser utilizadas como recursos para la enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo formal. En este sentido, considero de vital importancia establecer un clima de confianza y armonía dentro de la comunidad escolar, así como fomentar una comunicación estrecha con las madres, padres y familias para acercarse y conocer las prácticas que llevan a cabo. En el caso específico de Pajapan, pude identificar algunas de las prácticas que mencioné anteriormente, y debo mencionar que cuando las madres, padres y familias perciben que su labor es valorada por la escuela, adoptan una actitud positiva y colaborativa.

A partir de la experiencia del proyecto y de las prácticas mencionadas, hemos tomado algunas ideas sobre el cuidado del agua para llevar al aula. Sin embargo, es importante destacar que en las entrevistas, las madres, padres y familias mencionaron que no tienen una cultura arraigada de cuidado del agua. A pesar de ello, pudimos identificar algunas prácticas, como el almacenamiento y la reutilización del agua, entre otras. La contextualización implica conocer el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje. En este caso, se llevaron a cabo conversaciones y entrevistas con algunas madres, padres y familias para identificar las prácticas que realizan. La contextualización adquiere un sentido más amplio en la visión pedagógica, tal como se describe en los marcos curriculares. Las docentes mencionaron que tenían una concepción algo limitada de este término, ya que se dieron cuenta de que implica mucho más que simplemente incluir la naturaleza como un recurso en la planificación, sin tener en cuenta la visión de formar a los individuos como seres responsables y protectores de su entorno. La contextualización implica mantener vigentes los conocimientos establecidos por el plan y programa, sin perder de vista el propio contexto de los estudiantes, es una acción ética, política y pedagógica.

En el mismo sentido, una de las docentes expresó que la dimensión ambiental y ecológica tenía una relevancia mínima en su práctica docente, y que solo se abordaba de vez en cuando. Sin embargo, consideraba fundamental cambiar esa situación, ya que el cambio climático era una realidad en el mundo y en su propia comunidad. Además, mencionó que los científicos habían proporcionado información alarmante sobre los cambios en el planeta,

lo cual la preocupaba como miembro de la sociedad. Desde su rol como docente, sentía que podía contribuir en favor de la vida.

A raíz de estas reflexiones, las docentes decidieron observar su entorno y darse cuenta de la importancia de abordar en el aula temas ecológicos que fomentaran el cuidado de la naturaleza. También reflexionaron sobre la pérdida de valores como la solidaridad y el amor hacia los demás, y cómo esto estaba contribuyendo a que la humanidad cavara su propia tumba. Durante estas conversaciones, la mayoría de las docentes admitió no estar actualizada con respecto a la crisis climática global que estaba ocurriendo. Hubo un momento de silencio, ya que aunque estaban experimentando cambios en su entorno, no tenían la información a nivel global. Como resultado, reconocieron la importancia de estar informadas sobre lo que sucede en el mundo para poder influir en su entorno inmediato como seres humanos y, sobre todo, para poder responder a las preguntas que los niños y niñas pudieran plantear.

Una de las docentes enfatizó la necesidad de una educación práctica basada en los intereses de los niños y niñas, que les permitiera experimentar situaciones reales y estar conectada con la naturaleza. Esto implicaba no solo centrarse en los contenidos escolares, sino invitar a vivir la experiencia. Estas reflexiones surgieron a partir del reconocimiento de su práctica docente y de darse cuenta de que la labor de enseñar va más allá de transmitir conocimientos. Implica reconocer aquello que se valora, como bien lo expresa Freire en su libro "Cartas a quien pretende enseñar". En dicho libro, se explica cómo debe ser el docente que se atreve a enseñar y qué se requiere para estar presente en ese espacio. "Querer bien" implica enseñar desde una pedagogía liberadora, que haga justicia a los desfavorecidos, que reconozca la diversidad, la igualdad, el respeto y el cuidado como elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

Retomando las ideas de bell hooks sobre educación, ella describe que la docencia debe ejercerse desde una práctica de libertad, donde ese sentimiento se refleje en las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. El docente se reconoce a sí mismo como una persona que habita un espacio y que ese espacio merece ser cuidado. Practicar la libertad implica abandonar el ejercicio de poder y autoridad en el aula, y en su lugar crear un espacio de reconciliación y sanación. En el caso de la educación preescolar, es

crucial llevar esto a cabo. La Nueva Escuela Mexicana nos invita precisamente a establecer nuevas dinámicas de relación con los demás, con aquellos que nos rodean.

Los niños y niñas deben experimentar estas nuevas formas de concebir la práctica docente. Imagino que si todos estuviéramos en sintonía, estaríamos hablando de una escuela donde la felicidad se percibiría desde la entrada. Es muy importante que el trabajo colaborativo se perciba, se sienta y se refleje en nuestras acciones. Como menciona Jiménez (2009), cuando hay un trabajo colaborativo, es posible alcanzar la felicidad dentro y fuera del salón de clases. En este sentido, el personal docente de mi escuela ha priorizado el establecimiento de estas relaciones y trabajamos en equipo, tomando decisiones conjuntas. Creo que el trabajo colaborativo no solo debe experimentarse a nivel profesional, sino también a nivel estudiantil. Los niños y niñas deben desarrollar la habilidad de trabajar en compañía de sus compañeros.

Las reflexiones colectivas son espacios donde se pueden expresar ideas sobre un tema determinado. Durante estas reflexiones, se planteó si las docentes tenían nociones sobre la cultura y la ecología de la comunidad. En respuesta, mencionaron que al ser parte de la comunidad, tenían conocimiento sobre la cultura del pueblo. Sus rostros reflejaban alegría y emoción al hablar sobre su cultura y las prácticas de sus familias.

En cuanto a lo ecológico, sus expresiones faciales reflejaron preocupación y nostalgia, ya que recordaron su infancia y cómo era antes, lo cual difiere de la realidad actual. No sintieron alegría al hablar sobre este tema. Sin embargo, también mencionaron que aún hay esperanza y que los niños y las niñas, ellas mismas y sus familias, representan esa esperanza. Expresaron que el cuidado de la naturaleza en la comunidad no está siendo óptimo: muchos árboles nativos han desaparecido y algunas especies animales ya no existen, lo que implica que sus hijos nunca los conocerán.

En relación a esto, las docentes ofrecen una perspectiva esperanzadora y consideran que aún hay tiempo para hacer algo desde su papel como educadoras. Plantean la necesidad de adoptar mejores enfoques pedagógicos que contribuyan al bienestar de nuestro planeta y nuestra comunidad, el lugar donde vivimos. Destacan la importancia del aprendizaje situado, el cual puede propiciar transformaciones, ya que implica poner en práctica la teoría. Como

menciona Pérez (2017), este enfoque permite conectar el aprendizaje con la realidad y el contexto, generando un mayor impacto.

Desde mi experiencia, estoy completamente convencida de que comenzar la enseñanza a partir de las prácticas locales tiene un significado diferente al enfoque educativo convencional, donde no se involucra a las familias. En este sentido, las familias están presentes en la escuela y sus conocimientos son fuentes de enseñanza. Partimos de la realidad y el contexto de los niños y niñas, donde la comunidad está en sintonía con su entorno, lo que les permite apoyarles en lo que se está enseñando en la escuela. Creo que aquí es donde se refleja lo que plantean los marcos curriculares sobre la importancia de la contextualización y la diversificación en la enseñanza.

Capítulo 6. La progresión de aprendizaje como articuladora de prácticas ecológicas y culturales con los contenidos del plan y programa de educación preescolar y detonadora de participación significativa de las familias y la comunidad

El primer propósito de este capítulo es analizar la articulación de prácticas ecológicas y culturales cotidianas que llevan a cabo las familias con los procesos de aprendizaje en el aula de preescolar, a través de progresiones de aprendizaje. Esto supuso un trabajo colaborativo entre las integrantes del colectivo docente, así como identificar nuevas formas de planear a partir de la progresión de aprendizaje.

El segundo propósito es analizar la participación de las madres, padres y docentes de la escuela preescolar en el acompañamiento de sus niños y niñas. Se destaca la importancia de su participación desde las realidades que viven como familias. Se reconoce que existen circunstancias de desigualdad social que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero desde el enfoque situado se busca incorporar elementos que puedan ayudar a resolver estas circunstancias y llevarlos a cabo. La progresión de aprendizaje se presenta como un medio de transformación, tanto en la idea que se tiene de la escuela como en la inclusión y consideración de las familias desde el inicio de una progresión. Esto se logra a través de la narración de sus historias, fomentando su participación y acompañamiento en todo el proceso.

Antes de continuar con la lectura, es necesario leer primeramente la progresión de aprendizaje que diseñamos ubicada en los Anexos. Habiéndola leído, les invito a seguir la lectura.

6.1. Articulación de las prácticas ecológicas y culturales locales con los contenidos escolares para un aprendizaje situado y activo

En la infancia, es importante estimular diferentes áreas del ser, del hacer, del conocer y del convivir, que son los pilares de la educación. A través de mi experiencia, puedo afirmar que a menudo olvidamos la importancia del ser y del convivir, al centrarnos exclusivamente en el conocimiento y en la acción, sin dejar espacio para nuevas formas de enseñanza que se

basen en la realidad de los niños y las niñas. Considero que la contextualización debe ser un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso desde el nivel preescolar, donde he llevado a cabo un proyecto y formo parte del colectivo docente. Durante este tiempo, me he dado cuenta de que desconocíamos las formas de vida de las familias, así como las prácticas que realizan a diario. No teníamos idea de sus intereses y preferencias en cuanto a ciertas actividades.

Al comienzo del ciclo escolar, llevamos a cabo entrevistas tanto con las madres, padres o tutores como con los niños y las niñas. Durante la entrevista a las madres, padres o tutores, les preguntamos acerca de su ocupación. A menudo, las madres responden diciendo: -Soy ama de casa o -Me dedico a las labores del hogar. En el nivel preescolar, generalmente la madre actúa como tutora, y son pocos los padres que asumen ese rol. Incluso cuando el padre es el tutor, suele ser la madre quien responde a la entrevista. Lo que quiero señalar con esto es que las escuelas nos hemos limitado a esa respuesta sin indagar más, sin preguntarles acerca de sus intereses y gustos individuales.

Durante las entrevistas-conversaciones, descubrí una gran diversidad de prácticas que ellas llevan a cabo, las cuales desconocíamos por completo y que presenté en el capítulo anterior. Me sorprendí al enterarme de que una de las madres es carpintera, un dato que ninguna de las docentes conocía. Estos casos evidencian que algunas madres no mencionan lo que realmente les gusta hacer y se limitan a etiquetarse únicamente como amas de casa. Sin embargo, para lograr que expresen sus verdaderos intereses, es necesario establecer una conversación-entrevista basada en la empatía, una comunicación igualitaria. Como menciona Sandoval et al. (2021), se trata de una conversación horizontal.

Al obtener conocimiento sobre las actividades que les gusta realizar más allá de simplemente etiquetarse como amas de casa, las escuelas tenemos la oportunidad de acceder a conocimientos locales. Esto nos brinda insumos acerca de las prácticas que surgen de ellas. Hay familias que se dedican a múltiples actividades, y al recopilar esta información, podemos desarrollar la articulación de esos conocimientos locales con los contenidos escolares.

El primer paso hacia la articulación ocurre cuando se adquiere conocimiento sobre lo que existe dentro de la comunidad, en particular los conocimientos locales de las madres y

padres que forman parte de la comunidad escolar. Una vez que tenemos estos primeros elementos, podemos comenzar a comprender qué implica una educación contextualizada. El Acuerdo 592, que establece la articulación de la educación básica, hace referencia a la contextualización y diversificación según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), en los marcos curriculares y políticas educativas, respetando así la identidad de los pueblos indígenas.

La verdadera articulación se manifiesta en la realidad a través de la comunidad educativa, mediante la puesta en práctica de los conocimientos de dicha comunidad. Estos conocimientos se implementan en la práctica docente y, sin duda, no pueden hacerse realidad si el docente no se dispone a conocer a fondo el contexto en el que trabaja, es decir, adquiriendo un conocimiento profundo.

Contextualizar, entonces, significa conocer; conocer el entorno en el que se vive, en este caso, el entorno en el que se trabaja, y también conocer los aspectos propios de esa comunidad. No quiero decir que sea una tarea fácil para aquellos que no pertenecen a una comunidad indígena, ya que implica un doble esfuerzo por adquirir ese conocimiento. Sin embargo, tampoco es fácil para aquellos que viven en una comunidad indígena, ya que el conocimiento requiere tiempo y disposición más allá del horario laboral. Aunque algunos puedan argumentar que esto no forma parte de nuestras responsabilidades como docentes, yo afirmo que sí lo es, ya que son aprendizajes que nos acompañarán durante toda la vida.

Aquellos que se dispongan y se aventuren a conocer su contexto serán recompensados con una amplia gama de experiencias, historias y anécdotas que las familias compartirán. Les aseguro que es gratificante, ya que después de ese momento se ve a la comunidad con una mirada empática y se adquiere más valentía para continuar con una educación pertinente. No quiero asustarlos al pensar que contextualizar implica dedicar todo nuestro tiempo libre. Creo que es fundamental llevar a cabo esta tarea al inicio del ciclo escolar para saber con qué y con quiénes nos enfrentamos.

Al conocer, iniciamos un segundo paso hacia la articulación, que consiste en identificar aquellas prácticas que pueden ser potenciales para llevar a la escuela, respetando los criterios éticos y epistemológicos que cuiden y valoren a la comunidad indígena. Así,

comenzamos a identificar la diversificación según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014). Con base a nuestra experiencia y a través de las progresiones de aprendizaje que implementamos junto con mis compañeras docentes, nos dimos cuenta de que articular significa relacionar lo que se conoce en la comunidad con lo que establece nuestro plan y programa. Logramos identificar que muchos de los conocimientos locales facilitan el tratamiento de los aprendizajes esperados cuando se inician a partir de las prácticas de las familias.

Así como en esta experiencia, podemos encontrar muchas otras que se llevan de casa a la escuela para iniciar una educación formal. Durante la implementación de una progresión, una docente logró crear un juego en el que los niños podían explorar el recorrido del agua en sus hogares. A través de la investigación sobre el origen del agua que consumen en sus casas, la maestra hizo que corporizaran esta experiencia. Jugaron a imaginar que el agua fluía por sus cuerpos formando un círculo con ella. La consigna era pasar un aro por sus cuerpos sin soltarse, ya que si lo hacían, el agua se derramaría. El objetivo era que el aro llegara hasta la maestra, quien representaba la casa/familia que necesitaba el agua. Durante esta actividad, los niños trabajaron en equipo, manteniéndose unidos mientras el aro pasaba por cada uno de ellos. Además, pusieron en práctica la motricidad gruesa, escucharon y siguieron las indicaciones de la maestra. En el proceso, la maestra conversaba sobre la importancia de cuidar el agua y cómo podían hacerlo juntos.

Durante esta actividad, pudimos observar que tanto los niños, las niñas como las docentes también estaban poniendo en práctica la curiosidad epistemológica mencionada por Freire (2004). Freire sostiene que es necesario que la docente despierte la curiosidad por el conocimiento en sus alumnos, y antes de la actividad, la docente había investigado para plantear el ejercicio a los niños. En ese momento, los niños y las niñas comenzaron a hacer preguntas a la maestra sobre los nombres de los ríos y la ubicación del río que suministra agua a sus hogares. Los niños, por naturaleza, cuestionan incluso los detalles más mínimos, y eso es lo maravilloso de la infancia. Aquí podemos evidenciar que podemos aprender mucho de las prácticas locales, tanto los alumnos como los docentes. También se puede notar cómo la creatividad del docente influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La articulación no solo ocurre al inicio de la planeación o al analizar los aprendizajes esperados que se pueden vincular con el conocimiento de la comunidad. También se produce en cada momento del proceso de intervención pedagógica. Articular también puede entenderse como una habilidad que el docente desarrolla al combinar el conocimiento local con su plan y programa. Cuando se conoce e identifica las prácticas culturales y ecológicas de una comunidad, se disponen de herramientas para iniciar la articulación. Estas prácticas acompañan al proceso pedagógico situado, un proceso que Vigotsky, citado por Bodrova (2004), menciona como crucial para considerar el contexto en el que se desenvuelven los niños y las niñas, ya que en él se encuentran herramientas que les permiten adquirir habilidades mentales y ampliar su capacidad para adaptarse al entorno.

Según Vigotsky, citado por Bodrova (2004), estas herramientas mentales "ayudan a los niños a regular su comportamiento físico, cognitivo y emocional" (p. 18). Este hecho es extraordinario, ya que según las investigaciones realizadas por Vigotsky, los seres humanos poseemos una gran capacidad mental para desarrollar estas herramientas. Estas habilidades se van construyendo a lo largo del tiempo hasta alcanzar la independencia. En este sentido, los niños y las niñas comienzan desde la observación y gradualmente desarrollan estas herramientas mentales, que abarcan tanto aspectos físicos como mentales. Estas herramientas les ayudan a controlar sus impulsos, el control de esfínteres, entre otros. Una vez que los niños y las niñas adquieren su independencia, buscan compartir sus conocimientos con sus pares. Es en este punto donde se inician en otro proceso que Vigotsky denomina "funciones mentales superiores", que incluyen comportamientos deliberados, mediados e interiorizados, y que se comparten con otros niños y niñas. Este hecho indica que han atravesado un proceso de aprendizaje más complejo.

Con esto pretendo explicar que al articular las prácticas locales con los contenidos escolares, los niños y las niñas pueden desarrollar funciones mentales de orden superior. Retomando el ejemplo de la maestra que creó un juego basado en el conocimiento local sobre el origen del agua que consumen en sus hogares, los niños y las niñas demostraron la aplicación de estas funciones superiores. A través del juego, comprendieron que el cuidado del agua en equipo permitía que llegara a todos los hogares, ya que en su pueblo el suministro de agua no llega a todos. Durante la intervención de la maestra, se promovió una reflexión

grupal que activó estas funciones de orden superior. Después de la clase, se pudo observar cómo los niños y las niñas seguían discutiendo sobre el cuidado del agua en sus hogares para garantizar que llegara a todos.

Cuando realizamos actividades que se basan en lo que ocurre o se observa en sus hogares, adquieren un significado distinto para cada niño o niña, y se manifiesta el aprendizaje situado y la contextualización. La diversificación pedagógica se utiliza para alcanzar aprendizajes significativos para la vida. A través de las progresiones de aprendizaje, los niños y las niñas experimentaron un enfoque educativo basado en la problemática del agua en su comunidad. Además, no se puede ocultar la expresión de felicidad y disfrute en cada actividad con un sentido real.

Las pedagogías situadas y activas nos invitan a sentir, tocar, observar, oler, dialogar, pensar, hacer, escuchar y sintonizar desde los ámbitos social, cultural, histórico y ecológico. Al no perder de vista estos elementos, nos encontramos ante una escuela activa y situada. El proceso de articulación con los conocimientos locales no sigue un camino lineal, sino que estos elementos mencionados se reflejan en diferentes momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la experiencia de diseño e implementación de la progresión sobre el cuidado del agua, podemos identificar la presencia de los elementos propuestos por las pedagogías situadas y activas. La problemática relacionada con el agua se identificó a través de conversaciones y entrevistas que realicé con madres, padres y docentes de la escuela. Todos los entrevistados compartían esta preocupación y problemática común. A partir de esta identificación, nos planteamos colectivamente cómo intervenir y lograr una articulación con lo que sucede en la comunidad. Esta reflexión inicial se llevó a cabo dentro del colectivo docente, mediante un enfoque deliberativo y activo que implicaba observar, tocar, escuchar y oler. Entre todas, pensamos y acordamos las actividades que permitirían poner en acción los elementos mencionados anteriormente.

La observación del experimento planteado en el cuadrante 2 sobre el ciclo del agua por parte de los niños y las niñas implicó que ellos pudieran observar, tocar, oler y practicar la escucha durante las actividades. El experimento consistió en introducir una rama en una

botella con tierra y un poco de agua, y colocarla al sol para observar la evaporación. Los niños se mostraron muy interesados, curiosos y asombrados por lo que observaron en su experimento. Pero no se limitaron solo a eso, también observaron lo que ocurría en sus hogares, como cuando su mamá cocinaba o tapaba una olla con agua.

La docente de tercero, con la ayuda de las señoras de la cocina, pusieron agua a hervir para poder observar la evaporación. Llevaron al grupo a una distancia considerable para observar. Lo maravilloso de este momento fue que uno de los niños cuestionó a la maestra sobre lo que estaba sucediendo. El niño mencionó que ese suceso no se llamaba evaporación, sino de otra forma que él había inventado. Lo interesante de esto no fue tanto la respuesta correcta sobre el término "evaporación", sino el ejercicio mental que estaba realizando el niño al cuestionar y debatir con la maestra sobre cómo nombrar el fenómeno. Quedamos sorprendidas por esta acción del niño, ya que pudimos constatar que estaba debatiendo sus ideas y argumentándolas con base a su experiencia y vivencias. Aquí es donde, según Vigotsky, pudimos constatar que las funciones mentales superiores estaban en acción de una manera maravillosa. Además, se evidenció que una pedagogía situada tiene un sentido real, vivido y experimentado que provoca curiosidad y asombro.

Al llevar a cabo este experimento, los niños y las niñas lograron identificar que los árboles desempeñan una función muy importante tanto para la vida humana como para la no humana. Esto permitió el diálogo, el debate y la acción. Además, mencionaron que era crucial plantar árboles debido a su relevancia en sus vidas. Lo magnífico fue que varios de los niños y las niñas lo hicieron junto a sus padres, no como una tarea, sino como una iniciativa surgida a partir de la actividad realizada en clase.

Una problemática que ha afectado a la educación pública ha sido su enfoque exclusivamente cognitivo y poco humanista, pero también poco orientada al cuidado de la naturaleza. En un mundo donde se fomenta la competencia y se nos insta a ver al otro como enemigo, los niños y las niñas en la etapa de la infancia llegan a la escuela con una curiosidad inmensa por descubrir, crear y experimentar. Cuando se les ofrecen experiencias pedagógicas con un propósito ético y epistemológicamente pertinente para las comunidades indígenas, se generan momentos maravillosos en el trabajo diario, dando lugar a un aprendizaje significativo basado en lo cotidiano.

6.2 El trabajo colaborativo del colectivo docente para el diseño de la progresión de aprendizaje

El trabajo colaborativo debe ser fundamental en un colectivo docente, ya que a través de él todo funciona. Si no existe, es difícil lograr los objetivos que se persiguen en una escuela. Por lo tanto, para llevar a cabo el diseño de la progresión de aprendizaje, fue necesario formar un equipo de trabajo que se basara en la toma de acuerdos, la empatía, el cuidado y el amor entre todos los miembros del colectivo escolar.

El trabajo colaborativo es un aprendizaje para los docentes. En este sentido, trabajar en equipo es una práctica que requiere tolerancia, cuidado, diversión y la habilidad de escuchar a los colegas, convirtiéndolos en cómplices. Utilizo el término "cómplice" porque creo que la complicidad se traduce en la capacidad de llegar a acuerdos y en una comunicación asertiva. Además, implica asumir las consecuencias de las decisiones tomadas y reconocer que los aciertos y desaciertos son responsabilidad de todos. Desde esta perspectiva de complicidad en el trabajo colaborativo, se incluye la capacidad de soñar e imaginar lo que queremos lograr juntos.

Me llama la atención lo que Vaillant (2016) enuncia acerca de la necesidad de incluir el trabajo colaborativo en las políticas públicas de América Latina y el Caribe, y adoptarlo como parte del desarrollo profesional. Esto se debe a que el trabajo colaborativo tiene una connotación de evolución y continuidad, a diferencia de la formación profesional o inicial, que solo se enfoca en la capacitación inicial sin dar seguimiento. Desde mi experiencia, concuerdo con esta idea, ya que es imprescindible que se nos brinde a los docentes la oportunidad de trabajar en equipo y colaboración. Aprender a trabajar en colaboración implica desarrollar habilidades profesionales que fomenten un ambiente saludable en un centro educativo, donde el trabajo se convierta en una experiencia gratificante.

Las experiencias en un colectivo escolar de organización completa son diversas, por lo tanto, es necesario trabajar de forma colaborativa. Si bien es cierto que puede haber diversidad de ideas en un colectivo, también es necesario que exista la negociación para resolver los asuntos que surgen en el contexto escolar. Se requiere ser asertivos. El caso particular de la escuela donde trabajé se caracterizaba por tener principalmente docentes

relativamente nuevas en la institución. Algunas de ellas provenían de escuelas unitarias o bidocentes, por lo que no tenían experiencia previa en el trabajo en equipo en una escuela de organización completa. Esto generó momentos de tensión a la hora de tomar decisiones, ya que cada una quería llevar a cabo actividades de forma individual. Sin embargo, desde mi experiencia en la escuela con el personal anterior, ya habíamos experimentado un verdadero trabajo en equipo. Por lo tanto, esta vez con este nuevo colectivo era necesario comenzar a formarlo.

Cuando llegó el proyecto a la escuela, considero que fue el momento perfecto para experimentar el trabajo en equipo y aprender de nuestras propias experiencias. En el diseño de la progresión de aprendizaje, comenzamos juntas la construcción de la narrativa raíz. Las docentes tuvieron a su disposición 7 sesiones de una hora cada una, y estaban muy entusiasmadas. Al principio, les presenté las guías para construir las narrativas, siguiendo los cuatro elementos mencionados por Arias Lozano (2014): introducción, compilación, resolución y evaluación. A partir de estos elementos, comenzamos la construcción de la narrativa raíz.

Iniciamos la escritura de la narrativa raíz basándonos en la narrativa semilla "El arcoíris", que fue escrita por la maestra Brianda e inspirada en su abuela de 102 años. La escritura se realizó de manera colectiva. Al comienzo de cada sesión, pedí autorización para grabar audio, lo cual me permitió capturar mejor las ideas de todas. También, durante la reunión, fui escribiendo las ideas que surgían de todas.

Decidimos que la narrativa debía tener un contexto claro desde el cual iniciar. Cada una de nosotras dio ideas para el comienzo, y acordamos que la historia giraría en torno a los personajes de un anciano y su perro Goyotzin, la serpiente, el arcoíris y el agua como elementos centrales en la historia. Todas mostraron entusiasmo e imaginación, lo cual generó risas al imaginarnos el momento y el lugar. Creo que todas nos transportamos mentalmente al contexto de la narrativa. Aún teníamos ideas vagas en esta etapa, ya que surgían del consenso y teníamos en cuenta la imaginación de cada compañera. Pude notar que tener en cuenta la opinión de cada una en la narrativa les generaba aún más entusiasmo, ya que sentían que sus ideas e imaginación estaban siendo plasmadas en un documento que sería propio de todas.

Durante la escritura, siempre pensamos en los niños y tratamos de utilizar palabras fáciles de comprender para nuestros pequeños lectores. Además, decidimos incluir palabras en náhuatl de la comunidad, tomando en cuenta la edad del personaje principal, el abuelo Juan, quien tenía aproximadamente 60-70 años. El nombre del abuelo surgió de una leyenda de la comunidad que una compañera compartió con el colectivo. Al elegir a un anciano como personaje principal, quien aún hablaba su lengua materna, tuvimos la oportunidad de decidir el nombre del perro basándonos en cómo los habitantes de Pajapan nombran a sus mascotas, ya que las personas mayores nombran a sus perros en náhuatl. Este ejercicio nos permitió mencionar varios nombres en náhuatl, hasta que llegamos a un consenso y elegimos el nombre "Goyotzin", que se traduce al español como "coyote".

El ejercicio de escritura se llevó a cabo en equipo, lo que implicó trabajar de manera colaborativa y practicar la tolerancia y la empatía al escuchar las ideas de cada una sobre la narrativa en construcción. Hubo momentos de nostalgia al recordar sus propias vivencias. En cada sesión, la narrativa raíz se fue construyendo con cuidado para no perder la esencia de la primera narrativa de la cual surgió. Durante una de las sesiones del colectivo, surgió una duda sobre el tiempo en el que la narrativa debía ser escrita. Al leer el texto escrito, se dieron cuenta de que estaba narrado en pasado y presente. Todas juntas corregimos el texto de manera colaborativa, pero quedaron dudas con respecto al tiempo de escritura. Por lo tanto, debatimos entre todas para determinar en qué tiempo debía estar escrita la narrativa raíz.

Reflexionamos sobre la importancia de mencionar tanto el tiempo pasado como el presente para enfatizar las experiencias actuales relacionadas con el agua en Pajapan. Al inicio de una de las sesiones, planteé la pregunta: "¿Cómo se sienten con las sesiones que hemos tenido hasta ahora?" Mencionaron que el proceso les estaba ayudando a visibilizar temas que no se habían abordado en clase, especialmente relacionados con lo local. Lo que más les gustó fue la oportunidad de escribir tanto de manera individual como en equipo, y se sorprendieron a sí mismas al darse cuenta de que habían subestimado su capacidad.

Descubrieron que escribir a partir de sus propias experiencias les resultó muy fácil y que la imaginación desempeñó un papel importante en el proceso. El colectivo finalizó la escritura de la narrativa raíz, titulada "Las aventuras del abuelo Juan". Esta narrativa aborda el tema del agua a través de las experiencias del abuelo Juan y su perro Goyotzin, con la

participación secundaria de la abuela Pancha. Cada párrafo de la narrativa fue una contribución de cada docente, y mencionaron sentirse reconfortadas al saber que habían construido una obra de arte.

Decidieron que era importante compartir “en modo de prueba” la narrativa con los niños y niñas para observar sus reacciones. Una docente se encargó de contársela a todos ellos. Después de la presentación, nos reunimos para compartir nuestras observaciones. Mencionaron que un párrafo debía reestructurarse, ya que en ese momento los niños perdían la atención y se interrumpía la continuidad de la narrativa. De manera colectiva, aportaron ideas para eliminar y agregar pequeños detalles que habían notado, y finalmente completamos la narrativa raíz. Aprovechamos este momento de lectura para que los niños realizaran dibujos basados en la narrativa, de los cuales seleccionaríamos los que ilustrarían la narrativa y la portada de la progresión de aprendizaje. Con el fin de llegar a un público más amplio, el colectivo acordó que era importante traducir la narrativa al náhuatl de la comunidad. Sin embargo, ninguna de nosotras se sentía segura para hacerlo. Por lo tanto, solicitamos la ayuda de un maestro lingüista de la comunidad, quien amablemente nos apoyó con la traducción.

Una vez que tuvimos la traducción, el colectivo decidió que una de las docentes grabara un audio contando la narrativa, con el propósito de compartirlo con los niños, niñas y sus familias. La docente encargada de la grabación de audio mencionó que fue todo un reto para ella realizar esta actividad. Comentó que no es lo mismo leer la historia en el salón de clases que contarla frente a su teléfono celular mientras lo grababa. También tuvo que buscar el momento adecuado para hacer la grabación y asegurarse de que el audio quedara nítido. Al finalizar la grabación y escucharse a sí misma, sintió alegría y motivación. Reconoció que había pensado que no sería capaz de hacerlo, pero lo intentó y logró hacerlo bien. Además, se sintió responsable porque el audio se compartiría en los grupos de WhatsApp de toda la escuela y los niños y niñas lo escucharían en la escuela, por lo que quería asegurarse de que fuera de calidad.

Durante la construcción de la progresión, fue necesario investigar y plantear actividades para los cuadrantes. Como equipo, compartíamos nuestras ideas y conocimientos sobre los cuadrantes. En esta etapa, considero que es fundamental que el colectivo docente

tenga un conocimiento profundo del contexto comunitario. La curiosidad epistémica se manifiesta en las docentes cuando comienzan a hacerse preguntas sobre la comunidad y las prácticas de sus habitantes. En este sentido, la colaboración cobra sentido, ya que cada una aporta algo durante las reuniones, basándose en sus propias experiencias e investigaciones. Las actividades se diseñaron considerando el contexto específico, los recursos disponibles y las posibilidades existentes, con el objetivo de lograr un aprendizaje situado y contextualizado.

La colaboración se inicia cuando hay una coincidencia en la visión de la educación. Es fundamental conocer el programa educativo del nivel, ya que a través de él, el colectivo puede tomar decisiones pertinentes para los niños y niñas en un contexto escolar y comunitario determinado. Aquí es donde se evidencia un aprendizaje contextualizado, ya que el proceso educativo se inicia a partir de las necesidades identificadas. Las decisiones sobre el uso de materiales durante la progresión se toman de forma colaborativa, permitiendo que cada docente aporte sus habilidades y conocimientos. Durante este proceso reflexionamos sobre nuestras fortalezas individuales y reconocemos que cada una tiene habilidades particulares que contribuyen al trabajo en equipo. A través del trabajo colaborativo, potenciamos nuestras habilidades y nos enriquecemos mutuamente.

A través de las progresiones de aprendizaje, podemos constatar la valía del trabajo colaborativo. El proceso de creación, imaginación, opinión y ser escuchado se convierte en una experiencia gratificante. El colectivo docente construye un verdadero equipo que asume los retos que surgen durante el diseño e implementación. Durante el proceso descrito, es evidente que, como afirma Jiménez (2009), todas las docentes estaban entusiasmadas y disfrutaban de un espacio de creación y creatividad. Todas tenían un objetivo común: la creación de la narrativa. El hecho de que todas fueran escuchadas y que sus ideas fueran tomadas en cuenta en la narrativa generó más compromiso, intercambio de ideas y reconocimiento de su contexto. Estaban experimentando un aprendizaje situado desde su profesionalización. En este sentido, coincido plenamente con Vaillant en que el personal educativo debe desarrollar la habilidad del trabajo colaborativo, ya que convierte el trabajo en un espacio de compartir, cuidar y ser escuchado, más que simplemente cumplir tareas.

No puedo dejar de mencionar que el liderazgo desempeña un papel fundamental en el desarrollo y aprendizaje colaborativo. El líder debe poseer características específicas que fomenten el trabajo en equipo de su colectivo. En este caso, la directora de la escuela es una persona que sabe escuchar las sugerencias, consensuar y no imponer. No hay autoritarismo y si se cometen errores, no señala a nadie en público. Es prudente al brindar sugerencias al personal docente y se comunica de manera asertiva, como bien mencionan Huerta y Rodríguez (2006). La comunicación asertiva es fundamental en el trabajo colaborativo, ya que implica cuidar a los demás y a uno mismo, sin comprometer nuestros principios. Se basa en una visión horizontal donde todos podemos expresar nuestras opiniones sin sentirnos juzgados.

A partir de este proceso de creación, puedo afirmar que es posible establecer el trabajo colaborativo en una escuela, a través de acciones donde se tenga en cuenta a todas las personas involucradas. Cuando se escuchan sus opiniones, el colectivo se siente incluido. Las docentes expresaron su felicidad después de la construcción de la narrativa, porque encontraron frases que todas habían aportado, lo cual tiene un valor significativo para cada una de ellas. En este sentido, puedo afirmar que el aprendizaje situado no solo se produjo en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, sino también en el del colectivo docente. El aprendizaje se construyó en conjunto. En este contexto, puedo decir que experimentamos esto juntas y creamos, y me incluyo en esta afirmación, ya que me considero parte de mi comunidad.

En este sentido, se evidencia una pedagogía situada y activa en la cual el papel del docente es el de ser un creador y que demuestra “querer bien”, tal como lo afirma Freire (2010). Querer bien implica ser parte de una comunidad en la que el docente asume un rol que promueve la justicia social a través de su práctica. En esta narrativa, se pone de manifiesto las prácticas de una comunidad indígena que enfrenta problemáticas y busca generar reflexión en los niños, niñas y sus familias, con el propósito de que adopten nuevas formas de cuidado que trasciendan el mero aprendizaje cognitivo y se conviertan en una forma de ser y estar en su comunidad.

Por otro lado, es importante mencionar que el trabajo colaborativo, desde la experiencia, refleja una manera de ser, estar y ejercer la docencia que implica una

transformación a nivel personal, la cual se manifiesta en la transformación de la práctica docente. Esta transformación implica motivación, alegría y curiosidad epistemológica, tal como lo señala Freire (2004). Un docente que inspira y contagia la curiosidad por el conocimiento, que transmite alegría, un docente que “quiere bien”, que se considera un aprendiz y cuya labor es placentera y, al mismo tiempo, exigente. De esta manera, el trabajo colaborativo se convierte en una exigencia para desarrollar entornos de enseñanza y aprendizaje placenteros.

6.3. La planeación didáctica desde las progresiones de aprendizaje y sus elementos en preescolar

Para iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible diseñar una planeación. En este sentido, cuando al final del proceso que se analiza en esta tesis realizamos la sistematización de nuestra experiencia, el colectivo docente logró analizar e identificar los elementos que, para su práctica con la metodología de las progresiones de aprendizaje, abren la posibilidad de desarrollar una mejor organización y una propuesta de planeación.

La sistematización de la experiencia implicó conversar críticamente sobre lo experimentado durante el diseño y la implementación de las progresiones de aprendizaje. Para ello, las docentes eligieron ejes temáticos para discutir y analizar. La planeación fue uno de los ejes más importantes en los que las docentes tenían dudas a partir de su experiencia. Para ellas, era necesario establecer los elementos que pudieran facilitar la planeación con las progresiones de aprendizaje, ya que consideraban que esto les ayudaría a comprender mejor lo que harían en próximas ocasiones.

Durante la discusión, las docentes expresaron que la progresión de aprendizaje en su conjunto había sido muy enriquecedora. Les motivó a activarse, a investigar y a plantear actividades complejas que no imaginaban que los niños podrían comprender. Por lo tanto, acordaron que era necesario elaborar una planeación general que presentara de manera global la progresión de aprendizaje, permitiendo que cada docente la adaptara a su grado y grupo específico. También consideraron importante que, en caso de visitas por parte de la autoridad educativa de supervisión, el sector o la DGEI, la docente pudiera explicar de manera clara y

concisa lo que se está trabajando en la escuela, teniendo una representación clara y sencilla de la progresión de aprendizaje.

Para todas las docentes, una planeación general debería incluir los siguientes elementos: datos de la escuela (nombre, lugar, clave, nombre de la progresión, zona, sector), propósitos de la progresión, una lista de subtemas, aprendizajes esperados de manera general, panoramas de los cuadrantes 1, 2, 3 y 4. Sugirieron que al inicio de cada cuadrante se presenten los aprendizajes esperados específicos que se pretenden desarrollar en ese periodo, los cuales se toman de la lista de aprendizajes esperados generales. También se mencionó que la planeación debería incluir la narrativa español-náhuatl, los "sabías qué" ubicados en los cuadrantes correspondientes, los ambientes de aprendizaje, los recursos utilizados y el periodo de realización de la progresión. Asimismo, se sugiere incluir la forma de evaluación.

En el contexto de la educación preescolar, es común realizar el diario de la educadora según lo establecido por la SEP (2017), donde se registran los avances, dificultades y retrocesos del grupo. En este diario, la docente también puede incluir su autoevaluación de la jornada. Por lo tanto, esta puede ser una forma de evaluación, pero se sugiere que no se limite a esto y se propongan otras formas que se basen en la observación, como listas de cotejo o rúbricas, que son complementos y no los únicos instrumentos para determinar los aprendizajes de los niños y niñas. Se promueve una evaluación formativa, que se enfoque en el proceso que implicó llevar a cabo las actividades.

Las docentes también discutieron la importancia de realizar una planeación diaria que se derive de la planeación general. El objetivo es tener un control y una organización efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, mencionaron que la planeación diaria debería incluir los siguientes elementos: datos de la escuela (nombre, clave, lugar y fecha), cuadrante y subtemas abordados, grado, grupo, fecha, nombre de la educadora, aprendizajes esperados del cuadrante trabajado (puede ser uno o varios que se favorecen en las actividades), recursos, ambiente de aprendizaje y las actividades a desarrollar (inicio, desarrollo, cierre).

Esta jornada diaria, como se le conoce en preescolar, sirve como una guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se plasman las actividades que se derivan de la

progresión. Es importante destacar que tanto en la planeación general como en la diaria, no se debe olvidar la lengua materna hablada en la comunidad, para que durante las actividades se puedan plantear y abordar. Además de los elementos mencionados, es fundamental tener presente que la progresión va más allá de los aprendizajes escolares cognitivos. También se enfoca en el desarrollo del ser y en el cuidado de los demás seres humanos y no humanos.

Las docentes señalaron que les resultó fácil articular los contenidos debido a su conocimiento del contexto, especialmente para aquellas que eran nativas del pueblo. Aunque desconocían algunas cosas, también poseían saberes propios, lo que permitió lograr una articulación más contextualizada. Esta articulación facilitó que los niños y niñas pusieran en práctica diferentes habilidades cognitivas, sociales, humanas y de cuidado en las actividades propuestas. Al realizar entrevistas a personas externas a la escuela, surgieron más preguntas sobre el agua, los ríos y las formas de cuidado. El pensamiento crítico y reflexivo se activó en cada cuadrante, ya que los niños y niñas comparaban sus experiencias y cuestionaban sus propias prácticas, buscando posibles soluciones de manera grupal y personal.

Pero esta articulación entre lo local y lo escolar implica una planeación integral. Una progresión busca hacer relevantes todos los campos de formación académica y de desarrollo personal, por lo que es fundamental que aquellos que diseñen esta propuesta tengan en cuenta este aspecto. Se busca una formación integral que construya conocimientos a partir de lo local, por lo tanto, es necesario tener un conocimiento completo del plan y programa del nivel educativo y del contexto en el que se trabaja.

Desde su experiencia, las docentes pudieron experimentar este proceso de hacer relevantes todos los campos de formación y desarrollo personal y social, lo cual les resultó muy interesante. Mencionaron que al abordar estos campos, se vieron motivadas a pensar en cómo desarrollar actividades relacionadas con el tema del agua, incluso en áreas como matemáticas, donde lograron hacer visibles conceptos como figuras geométricas, formas y tamaños. Lo mismo ocurrió en educación física, arte, exploración y comprensión del mundo natural y social, educación socioemocional, lenguaje y comunicación, y también en la lengua materna.

En cuanto a los "sabías qué" en la progresión de aprendizaje, mencionaron que son una forma de introducir conocimientos locales y científicos, creando un espacio para informar y generar más temas de conversación con los niños y niñas. Según su experiencia, estos pequeños textos ayudaron a abrir el diálogo sobre lo que los niños y niñas observan en su contexto y lo que la ciencia dice al respecto, lo que propició la adquisición de conocimientos locales y científicos.

6.4. La implementación como un momento de articulación

La implementación es un momento crucial en el proceso de la progresión de aprendizaje, donde todo se pone en acción. Fue una etapa muy divertida, llena de movimiento, cuidado, reflexión y análisis de lo que estaba sucediendo. Es importante mencionar que durante esta etapa es posible redireccionar las propuestas de actividades, ya que la planificación es flexible y no debe ser una limitación. A medida que avanzamos, podemos ir evaluando el proceso y realizando ajustes según sea necesario.

6.4.1. Cuadrante 1

Antes de comenzar con la implementación, informé junto con la directora a las madres, padres y tutores sobre el inicio de esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje, solicitando su apoyo. En el primer día de implementación, los niños y niñas escucharon la narrativa. Cada docente buscó la estrategia más adecuada para presentarla a su grupo, algunos salieron al patio y se sentaron en círculo, otros optaron por contarla en un rincón del salón. También se les permitió escuchar la narrativa en su lengua materna, el náhuatl. Al finalizar la jornada, durante una reunión en el pasillo, las docentes comentaron que la mayoría de los niños y niñas no entendieron la narrativa en náhuatl, solo unos pocos de cada salón. Esto muestra que en Pajapan, las nuevas generaciones no están aprendiendo a hablar su lengua materna de la comunidad.

En relación a este tema, es importante destacar que la globalización ha tenido un impacto en las comunidades, llevando a que se le dé menos valor a lo propio y se prefiera lo ajeno. En el caso de la comunidad pajapeña, se observa una menor importancia otorgada a lo indígena, especialmente debido a su cercanía al puerto de Coatzacoalcos, lo que ha llevado a que muchas personas deseen vivir en la ciudad y se preocupen menos por preservar y enseñar su lengua materna. En cuanto a la narrativa contada en español, las docentes expresaron que

generó una amplia participación por parte del grupo, ya que lo que se relataba coincidía con su vida cotidiana. Durante la narración, los niños y niñas hablaron sobre sus abuelos, sus perros, la milpa y las ocasiones en las que han visitado el río. Sin embargo, es importante mencionar que desconocían los nombres de los ríos de su comunidad. También se generaron preguntas en el grupo acerca de los horarios en los que las madres debían almacenar agua en sus hogares. Estos aspectos demuestran la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de la identidad y el valor de lo propio en la comunidad, así como de fomentar la preservación de la lengua indígena. Además, es fundamental abordar temas relacionados con el cuidado del agua y promover una mayor conciencia ambiental en la comunidad.

La narrativa creada desde el contexto se vuelve sumamente poderosa, ya que refleja la realidad de una comunidad y permite comunicar lo que realmente sucede en los hogares, incluyendo objetos y dinámicas familiares que los niños y niñas comparten, especialmente en preescolar. Estas narrativas generan momentos de imaginación, creatividad y conversación, ayudando a los niños y niñas a reconocerse como parte de una comunidad y a valorar las prácticas de sus familias, así como la naturaleza que les rodea. Durante estas conversaciones, es importante que la docente conduzca de manera adecuada el diálogo, fomentando la formulación de preguntas que propicien el pensamiento crítico y la reflexión a partir de las ideas de los niños y niñas. Estos ejercicios se experimentaron durante la implementación de la narrativa y fueron momentos muy hermosos. Después de escuchar la narrativa, los niños y niñas en los siete grupos seguían pidiendo que la maestra la contara de nuevo, ya que les generó tanto aprendizaje que querían seguir escuchando y reflexionando. Estoy segura de que si se les pregunta en este momento a aquellos que vivieron esa experiencia, podrán responder, porque lo vivido, lo que no es ajeno, no se olvida, se guarda para siempre.

El apartado de los "sabías qué" juega un papel fundamental, ya que permite establecer conexiones entre lo local y lo que la ciencia dice. En el cuadrante uno, se habló sobre la importancia del agua y el ciclo del agua, a partir de lo cual los niños y niñas llevaron a cabo experimentos, crearon obras de arte, jugaron, etc. Cuando realizaron pinturas para expresar la importancia del agua, se pudo apreciar lo que los niños y niñas piensan sobre el tema. Plasmaron imágenes donde expresaron sus vivencias y cómo imaginan una vida con

abundante agua. Dibujaron animales, árboles, familias felices y ríos abundantes donde juegan. Algunos incluso dibujaron vasos de agua y mangueras que llegaban a sus hogares. Lo que podemos analizar aquí es que los niños y niñas tienen presente la importancia del agua para sus vidas y para la vida de los demás seres humanos y no humanos.

En este sentido, podemos notar que el sentir y pensar de los niños y niñas se refleja, pero es importante que lo expresen a través de sus vivencias familiares, para que sean las voces que promuevan nuevas formas de convivencia con la naturaleza, convirtiéndolos en portavoces de una pedagogía de cuidado que trascienda el ámbito escolar. También nos llamó la atención que en las obras de arte creadas por los niños y niñas no hubo ninguna que plasmara una situación catastrófica, sino que transmitieron imágenes de esperanza. Esto es realmente hermoso, ya que nuestros niños y niñas muestran su deseo de un planeta lleno de vida y visualizan un mundo esperanzador. Esto nos brinda una oportunidad para trabajar con enfoques pedagógicos basados en la esperanza en lugar de enfoques basados en la catástrofe.

Propiciar el asombro en los pequeños es clave para que amen y se relacionen con la naturaleza de manera auténtica. Estoy de acuerdo con esta idea, ya que durante la progresión, observamos cómo el tema del agua despertó la curiosidad de los niños y niñas, quienes continuaron haciendo preguntas en sus hogares y en la escuela a sus maestras. A través de las actividades, logramos generar asombro en ellos. Por ejemplo, al presenciar cómo el agua se convertía en vapor, subía y bajaba, los niños expresaron su sorpresa al observar la evaporación del agua durante un experimento. Además, al ver cómo el agua podía convertirse en sólido y luego en líquido, continuaron planteándose preguntas al respecto. Estas formas de enseñanza en el nivel preescolar fomentan la curiosidad, el asombro y la reflexión sobre la naturaleza.

6.4.2. Cuadrante 2

Durante la implementación del cuadrante dos, las docentes pudieron constatar una vez más que los niños y niñas siempre están dispuestos a aprender, al igual que ellas. Asimismo, los niños y niñas experimentaron momentos de reflexión profunda sobre la situación del agua en su pueblo. Al realizar la investigación, se encontraron en una posición de búsqueda de conocimiento, donde surgió la necesidad de hacer preguntas. Creo firmemente que fomentar la capacidad de hacer preguntas es una oportunidad para desarrollar el lenguaje oral y escrito,

así como la madurez cognitiva de los niños y niñas. Estas habilidades son fundamentales para desarrollar las funciones mentales superiores mencionadas por Vigotsky. En este proceso, los niños y niñas se cuestionan antes y después de la entrevista, buscan soluciones para abordar los problemas identificados y utilizan el lenguaje como una herramienta universal de forma auténtica. Las docentes expresaron que el diseño del micrófono generó un entusiasmo adicional en los niños y niñas para realizar las entrevistas. Disfrutaron pintándolo y experimentando con los colores. La práctica de cómo hacer entrevistas resultó emocionante, ya que algunos niños y niñas se imaginaron siendo reporteros.

Implementar una progresión es muy gratificante, ya que permite visualizar las diferentes habilidades que los niños y niñas pueden desarrollar. En particular, en los grupos de primer grado, la entrevista y la narrativa posibilitaron el desarrollo del lenguaje oral. Las docentes observaron que al final de la progresión, los niños y niñas participaban más en clase y utilizaban un vocabulario más amplio. Aquellos que inicialmente mostraban temor se atrevieron a formular preguntas a las madres de familia durante las entrevistas. En este sentido, el papel de la docente es fundamental, ya que se mantiene en un segundo plano para brindar seguridad a los niños y niñas y, poco a poco, permitirles ser más autónomos. Esto es lo que las docentes mencionaron acerca de su experiencia con las entrevistas.

De manera similar, los grupos de segundo y tercer grado demostraron mayor autonomía. Cuestionaron más a las personas que entrevistaron y formularon preguntas adicionales que no estaban planificadas. Incluso el niño que no habla ni escucha participó y formuló preguntas. Fue maravilloso presenciar su felicidad al sentirse integrado e incluido en la actividad. La progresión no excluye, al contrario, incluye a todos y todas. Tiene un sentido ético y de cuidado, fortaleciendo la visión de la escuela como una comunidad y una familia que busca desarrollar conocimientos orientados hacia una vida en sociedad con sentido humano, ético y transformador.

6.4.3. Cuadrante 3

Después de recopilar información a través de las entrevistas, llegó el momento de compartir los hallazgos en el cuadrante tres. Compartir significó expresarlos frente a los demás. Algunos niños y niñas mostraron sus dibujos o escritos realizados durante las entrevistas. Sus reflexiones fueron contrastadas con la realidad vivida. También mencionaron qué les

recordaba al abuelo Juan, el personaje de la narrativa, y expresaron su deseo de hacer cosas para cuidar el agua.

Este cuadrante en particular tiene la ventaja de fomentar la conversación y la reflexión en cada niño y niña. Es un espacio donde pueden expresarse y realizar comparaciones entre las realidades vividas y las narradas. Requiere de un desarrollo cognitivo de orden superior, ya que cada niño tiene sus propias opiniones sobre una misma situación. En este proceso, la educadora desempeña un papel fundamental, ya que es responsable de fomentar el diálogo con los niños y niñas en el aula. Para lograrlo, se requiere habilidad para formular preguntas adecuadas a los estudiantes, sin perder de vista los objetivos del cuadrante, que son expresar, debatir y compartir lo descubierto en el campo e iniciar la búsqueda de alternativas de solución.

En este contexto, la articulación se produce cuando los niños y niñas llegan a reflexiones profundas sobre la problemática abordada. En este caso, el tema del agua les permitió comprender algo que sus propios padres les habían negado conocer: la existencia de un problema relacionado con el agua y la importancia de cuidar este recurso. Durante la implementación de este cuadrante, las docentes pudieron ser testigos de las reflexiones que cada estudiante fue capaz de realizar a partir de la investigación. Esto dejó en evidencia que el trabajo colaborativo, la curiosidad, el cuestionamiento y la capacidad de asombro desempeñan un papel importante en la formación académica de los niños y niñas. Al presentar sus hallazgos ante sus compañeros, se desarrolla la capacidad de comunicar ideas, lo que contribuye al desarrollo de habilidades orales en cada estudiante.

6.4.4. Cuadrante 4

Dentro de las propuestas del cuadrante cuatro, que implican los retos para el cambio, se les pidió a los niños y niñas que se nombraran como los "guardianes del agua", "antifugas" y "antigoteos". Estas funciones deberían ser desempeñadas tanto dentro como fuera de la escuela. El colectivo organizó un cierre de actividades en el domo de la escuela, donde todos los grupos presentaron sus trabajos realizados. Lo más hermoso fue que todos querían participar frente a todos. Casi peleaban por el micrófono porque todos tenían algo que compartir. Pudimos observar que el aprendizaje había sido significativo. Tomaron protesta de los roles que eligieron asumir: guardianes del agua, antifugas y antigoteos. Hicimos

hincapié en que esta comisión era seria y que debían desempeñar sus funciones tanto en casa, en la comunidad como en la escuela.

En esta actividad contamos con la participación de una madre y un padre de familia, quienes compartieron sus prácticas para cuidar el río y la naturaleza, entre otros aspectos. Los alentaron a que también ellos llevaran a cabo esas acciones. La participación de los padres en la escuela fue un incentivo para los niños y niñas. El trabajo colaborativo, la contextualización, la diversificación, la curiosidad epistemológica y el asombro se manifestaron claramente en cada actividad y, sobre todo, en la actitud que los niños y niñas adoptaron como resultado de la progresión.

6.5. La participación y el acompañamiento de las madres, padres de familias y tutores en el proceso de implementación de una progresión de aprendizaje

La escuela, como una estructura social, tiene una influencia significativa. Dentro de la escuela convergen madres, padres, niños, niñas y docentes, quienes son los actores internos de la comunidad escolar. La participación de todos ellos es fundamental para el buen funcionamiento de la escuela. Durante la progresión de aprendizajes en la escuela, las madres y padres desempeñaron un papel crucial para alcanzar los propósitos, especialmente para hacer que los retos para el cambio se hicieran reales y palpables. Nada mejor que ellos para contar sus experiencias como madres y padres de familia.

En este sentido, la participación de los padres y madres en la escuela fue de suma importancia, especialmente en lo que respecta a la observación que realizaron en sus hogares sobre el comportamiento de sus hijos en relación a los temas tratados en la escuela. Para ello, se programaron reuniones al finalizar la implementación de la progresión, donde pudieron compartir sus vivencias durante el proceso. Coincidieron en que la responsabilidad de sus hijos respecto al cuidado del agua aumentó y destacaron la capacidad de observación que desarrollaron. Una madre comentó: "Aprendió y, más que nada, en la práctica. Vamos por la calle y va vigilando que no haya fugas de agua. Como que les abrió los ojos para ver lo que nosotros no vemos o no queremos ver". Esta experiencia fue compartida por varias madres,

lo que demuestra que las progresiones de aprendizaje lograron que los niños y niñas aplicaran lo aprendido en la escuela a su vida cotidiana de manera significativa.

El papel de las madres fue especial y sumamente relevante, ya que desde su práctica cotidiana pudieron participar y acompañar a sus hijos. Para ellas, el tema del agua fue de gran importancia, ya que notaron que en las escuelas no se abordan temas que son fundamentales para la vida. Los niños aprendieron a cuidar el agua y compartieron esa enseñanza con sus familias. Una madre de primer grado expresó: "Aprendimos juntos en familia". De esta manera, la participación de las familias en la escuela no solo enseña contenidos escolares, sino también actitudes, formas de ser y de ver la vida, y fomenta la identidad comunitaria.

La participación de las familias en la escuela también generó una mayor comunicación con las maestras, basada en la empatía y el cuidado. Además, promovió la comunicación dentro de las familias al abordar temas comunes que, por pensar que los niños y niñas son muy pequeños, a menudo no se tratan. Una madre comentó al respecto: "Mi hijo no sabía por qué almacenamos el agua ni a qué hora llega o se va, pero ahora lo sabe. Aprendimos juntos como familia y ahora valoramos la importancia de cuidar el agua". Es evidente que a menudo se descuida la integración de los niños y niñas en conversaciones que abordan la vida cotidiana y temas socioecológicos.

La actividad de la investigación también generó otras oportunidades de compartir en familia. Las madres expresaron que salieron a visitar a sus vecinos y familiares, lo que permitió que el tema del agua llegara a otros hogares donde no tenían hijos en edad preescolar. Una madre mencionó que su vecina se sorprendió al ser entrevistada por un niño de preescolar. El acompañamiento se convierte en una oportunidad de aprendizaje situado tanto dentro como fuera de las familias. Las madres comentaron que tampoco conocían los nombres de los ríos, pero ahora los saben gracias a la investigación. Con alegría expresaron: "La maestra nos puso a investigar y a saber". Salir a investigar generó conocimiento para las madres sobre cosas que no sabían.

Resulta sorprendente que los habitantes de una comunidad desconozcan datos importantes sobre su propio pueblo, pero es una realidad. Durante la participación y el acompañamiento que brindaron las madres a sus hijos, se dieron cuenta de que también

carecían de conocimientos fundamentales, como los nombres de los ríos, por ejemplo. Esta realidad nos muestra una falta de identidad en los habitantes y una falta de conocimiento sobre su propio entorno, lo cual va desvaneciendo el sentido de comunidad y limita a los niños y niñas para comprender su contexto y el entorno natural en el que viven.

A través de la experiencia, se dieron cuenta de que los niños y niñas son perfectamente capaces de comprender temas complejos, ya que primero los practican en el juego simbólico y luego los aplican en la vida real. Por ejemplo, una madre mencionó: "Mi niña y sus hermanos juegan en casa a cuidar el agua y me aconsejan que debo cuidarla cuando me ven dejando la llave abierta". Estas prácticas observadas en el juego simbólico son un indicio de que el conocimiento se ha internalizado. Además, cuando los niños se convierten en consejeros sobre el cuidado del agua en sus hogares, asumiendo su papel de guardianes, demuestran que se responsabilizan de su entorno y de su lugar de residencia.

Creo firmemente que si las escuelas abordaran temas situados y contextualizados, los niños y niñas desarrollarían nuevas formas de comportamiento. Aquí podemos comprender que ellos actúan como maestros en sus propios hogares. Por lo tanto, creo en la posibilidad de que el mundo sea mejor a través de la escuela, pero es fundamental partir de lo cotidiano para luego llegar a lo global.

Cuando se abordan temas que son relevantes para la vida, las cosas cambian en el ámbito familiar, ya que se propicia la reflexión dentro del hogar. Durante una reunión en la que se discutió el acompañamiento en la enseñanza de la lengua materna, una madre respondió: "Es importante que asumamos la responsabilidad de enseñar la lengua en casa y no dejarlo solo en manos de la escuela. Es nuestra responsabilidad fomentarlo desde el hogar". Esta reflexión surge al reconocer que en sus familias no se están propiciando espacios para el diálogo en la lengua materna, sino que se privilegia el uso del español, que actualmente domina en las comunidades indígenas.

Creo que lo anterior no es simplemente una preferencia personal, sino que se debe a un mensaje estructural presente en todas partes, que privilegia otras lenguas por considerarlas inferiores. Sin embargo, a raíz de estas reflexiones y de lo que las familias han experimentado, reconocen la importancia de participar en la escuela y fomentar la lengua

materna tanto en el hogar como en la escuela. Entienden que la identidad indígena debe ser cultivada a través del conocimiento de su contexto, su lugar de residencia, prácticas, costumbres y cultura en general.

La escuela, la familia y la comunidad son los escenarios en los que se pueden desarrollar diversos conocimientos que emergen de lo local para comprender lo global desde la cotidianidad. Desde esta perspectiva, la escuela busca generar espacios de diálogo, participación y acompañamiento para madres, padres, familias y la comunidad en general. Estos espacios crean ambientes de aprendizaje que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito formal de la educación. Por ejemplo, una madre compartió: "Mi hijo de primer grado aprendió las figuras geométricas observando los recipientes en los que guardo agua". Esta experiencia demuestra que el conocimiento puede construirse a partir de la observación y que se puede ir construyendo de manera cada vez más compleja a lo largo del tiempo.

Las madres de familia expresaron sus opiniones sobre las actividades propuestas en la progresión de aprendizaje, y mencionaron que fueron divertidas y diferentes a lo común. Destacaron que la escuela enseña temas interesantes y que sus hijos han adquirido bastante conocimiento. Algunas madres comentaron que les resultó sorprendente que en la escuela se hablara del ciclo del agua, pero encontraron el tema muy interesante. Ahora, sus hijos pueden identificar la evaporación, entender por qué llueve y comprender la importancia de los árboles en nuestras vidas. Estos comentarios reflejan que las madres perciben una escuela activa, donde se atreven a abordar temas diferentes.

La palabra "atreverse" tiene implicaciones significativas, ya que implica una buena comunicación, organización y la realización de sueños y metas por parte de los docentes. Invito a que las escuelas se atrevan a enseñar desde el contexto, superando los miedos y las inseguridades que a veces surgen en la práctica docente. Aunque algunas actividades puedan implicar riesgos, es importante recordar que las madres y padres siempre están dispuestos a acompañarnos, ya que lo que se busca es la construcción del conocimiento. Las madres se sorprenden de que en la escuela se aborden temas poco comunes, como menciona una madre de familia: "Mi hija no sabía por qué llueve, pero ahora lo sabe gracias al ciclo del agua". Estas experiencias permiten a los niños y niñas relacionar lo aprendido en la escuela con la vida real.

Es gratificante y esperanzador saber que la implementación de estas prácticas educativas ha traído aprendizajes significativos. Comprobamos que es posible otro tipo de educación, donde la participación y el acompañamiento de las familias desempeñan un papel fundamental. Es reconfortante no solo ver el aprendizaje de los niños y niñas, sino también el de las familias y las docentes. Nos invita a investigar y a tener una curiosidad epistemológica, como menciona Freire en la pedagogía de la autonomía. Nos impulsa a estar en constante aprendizaje.

Coincido significativamente con el comentario de una madre de familia de segundo grado: "Los niños aprenden con la práctica". En el nivel preescolar, aprenden a través del hacer, la escucha, la atención y el desarrollo de habilidades motrices finas y gruesas. Estas actividades desempeñan un papel muy importante, ya que implican hacer, escuchar, sentir, oler, tocar, dialogar, pensar, observar y estar en sintonía. Esta pedagogía situada y activa no se limita al entorno escolar, sino que también llega a los hogares, donde las familias pueden experimentar y participar de ellas.

Incluso cuando las circunstancias impiden que un niño asista a la escuela, las madres buscan formas alternativas para que puedan participar. Como menciona una madre: "Mi hijo se perdió la actividad de las entrevistas porque estaba enfermo, pero en casa lo practicamos y entrevistó a sus abuelitos. Pude ver que le gustó hacerlo". Esto demuestra que las madres buscan oportunidades para que sus hijos realicen las actividades, mostrando su responsabilidad y compromiso fomentados en las progresiones de aprendizaje.

Si bien algunas personas buscan la manera de cumplir con las actividades, existen historias que van más allá de eso. Una madre compartió su experiencia diciendo: "No pude realizar algunas actividades porque trabajo y llego tarde. No pudimos salir a hacer entrevistas y mi hijo se sintió triste". Estas situaciones son comunes en las escuelas, especialmente entre las familias que se encuentran en una posición social desfavorecida. En estas familias, es necesario salir de casa para trabajar, y las jornadas laborales suelen ser largas, ya sea en el mercado local o en la venta de productos en el pueblo o en pueblos vecinos. La vida de los habitantes de Pajapan gira en torno al comercio.

La madre expresó sus sentimientos y las razones por las cuales no pudo cumplir con las actividades. Hubo otras madres que compartieron experiencias similares. Algunos podrían pensar que son excusas, pero la realidad es diferente. Para una madre que llega agotada después de un largo día de trabajo y aún así tiene que ocuparse de las tareas del hogar y ayudar a sus hijos con los deberes escolares, no es fácil, como señalaron las mujeres. Estas responsabilidades recaen socialmente en las mujeres, ya que se les asigna el cuidado de la familia. Algunos podrían preguntarse: "¿Cuál es el papel del esposo o del hombre?". En los pueblos, los hombres también salen a trabajar. Algunos trabajan en la milpa, otros como taxistas, choferes, pescadores, comerciantes, entre otros oficios. La diferencia radica en que, a diferencia de las mujeres, a los hombres socialmente no se les asigna la responsabilidad del cuidado de la familia. Son pocas las mujeres que expresaron que las tareas del hogar son compartidas, la mayoría manifestó que solo ellas se encargan de realizarlas.

Cuando los niños y niñas no llevan el material necesario a la escuela, suceden situaciones como la que mencionó la madre de tercer grado: "Mi hijo se puso sensible porque no tenía su micrófono". Al relatar esta experiencia, se notó la tristeza en el rostro de la madre, ya que la causa de esta situación fue que ella tuvo que ir a trabajar y la persona encargada de cuidar al niño ese día se olvidó de llevar el micrófono. Esto demuestra cómo la desigualdad social influye tanto en el ámbito escolar como en el emocional de los niños y niñas. A pesar de ello, las mujeres-madres hacen todo lo posible por contribuir a la educación de sus hijos y se sienten contentas cuando son tomadas en cuenta en la escuela. Algunas expresaron: "Me parece bien que me tomen en cuenta en la escuela".

Esto muestra que la comunicación es fundamental, y cuando las familias son incluidas de manera genuina en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se crea un ambiente propicio. Es importante que los docentes tengan empatía hacia las situaciones económicas y emocionales que las familias enfrentan. Si bien es posible que existan algunas madres que no acompañen a sus hijos por pura irresponsabilidad, esos casos son pocos en comparación con la mayoría de las madres que están presentes. La mayoría de las madres piensan lo siguiente y lo expresaron así: "Es importante que como padres los apoyemos y los motivemos todos los días" y "Si no hay apoyo de los padres, los niños no aprenden mucho". Reconocen que su participación y acompañamiento son indispensables y asumen el compromiso de trabajar

juntos en la educación de los niños y niñas. En las pedagogías situadas y activas, construimos comunidad, una comunidad que valora el cuidado en los espacios donde normalmente no es visible.

Se estableció un proceso que permite reflexionar en familia sobre sus prácticas, donde todos aportan y donde la enseñanza y el aprendizaje se llevan a cabo desde el hogar. Se valora el conocimiento que las familias poseen y se reconoce en la escuela. Por ejemplo, se menciona: "Tenemos que hablar del agua en casa". Estas perspectivas familiares cotidianas generaron aprendizajes significativos y contextualizados, contribuyendo así a comprender y actuar en beneficio de la naturaleza. Se destaca que los niños aprendieron a cuidar el agua, las plantas y los animales.

Desde la opinión de las madres y padres, surgen más preocupaciones sobre temas que consideran importantes. Una madre expresa: "Me gustaría que en la escuela se hablaran sobre temas de género, donde los niños y niñas se sientan seguros y se respeten". A partir de su experiencia en la progresión de aprendizaje en la escuela, las madres sugieren abordar también temas de género. De alguna manera, las mujeres están mostrando preocupación por las nuevas generaciones en relación con estos temas.

Las madres y padres participaron de manera maravillosa y se sorprendieron al darse cuenta de que también aprendieron sobre su propio pueblo. Quedó claro que el apoyo que brindan a sus hijos en el hogar tiene implicaciones tanto favorables como desfavorables. Es importante señalar aquellos casos en los que la irresponsabilidad impide que los padres apoyen a sus hijos, lo cual se refleja en el estado de ánimo de los niños y su disminución de interés. No se pretende generalizar, pero esto ocurre en algunos casos.

7. Conclusiones

La construcción de esta investigación se basa en mi experiencia como docente en una escuela de educación indígena y como habitante de un pueblo vecino que comparte prácticas y costumbres con Pajapan, la comunidad donde se llevó a cabo el proyecto de investigación. Esta experiencia me permitió identificar las problemáticas a nivel socioecológico y pedagógico. En primer lugar, puedo afirmar que las comunidades indígenas también están experimentando los efectos del calentamiento global de una manera que pocos reconocen como tal.

En este sentido, me refiero específicamente al tema del agua, que es una problemática que afecta a los habitantes de la comunidad de Pajapan. La distribución del agua se realiza mediante horarios y racionamiento debido al bajo caudal del manantial. Esto es un claro indicio de que existe un grave problema, ya que los ríos de los que se abastecen han visto disminuido su caudal a lo largo de los años. Esta situación ha afectado cada vez más la distribución del agua, que escasea cada vez más. Pude observar que muchos habitantes ni siquiera se cuestionan por qué sucede esto, algunos ni siquiera saben de dónde proviene el agua que consumen, mientras que otros son conscientes de la situación y expresan su preocupación al respecto.

Por otro lado, desde mi práctica como docente en una escuela de organización completa, siempre me planteé cómo sería el proceso de llevar a cabo una contextualización y diversificación, tal como lo indican los marcos curriculares. Desafortunadamente, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) no nos ha proporcionado el acompañamiento necesario para comprender y poner en práctica estos conceptos teóricos. A partir de esta preocupación, considero las progresiones de aprendizaje como una vía para experimentar la implementación de estos conceptos tan relevantes en la educación, como la contextualización y la diversificación. A través de las progresiones de aprendizaje, hemos podido vivir un proceso de aprendizaje verdaderamente situado.

Este proceso ha implicado la adquisición de diversos conocimientos tanto para las madres, padres, docentes y los niños y niñas. Para comenzar el diseño de las progresiones de aprendizaje, realicé conversaciones y entrevistas tanto con las madres como con los docentes.

Estas entrevistas se caracterizaron por ser abiertas, estableciendo un ambiente de empatía y respeto que generó confianza. A través de estas conversaciones, recopilé historias, anécdotas y experiencias de las familias y mujeres en sus diferentes entornos. A partir de estas conversaciones, pude identificar temas recurrentes que emergieron de las historias y vivencias, siendo el tema del agua el más relevante para desarrollar una progresión de aprendizaje.

A continuación, procedí a construir la narrativa basada en las historias compartidas. Este proceso lo describiría como creativo y maravilloso, en el cual el colectivo docente se divirtió, soñó, recordó, escuchó y cuidó. Durante estas sesiones, no hubo restricciones de tiempo y se creó un ambiente agradable donde todas las participantes pudieron expresarse y ser tomadas en cuenta. Estas narrativas generaron muchas emociones en todas las involucradas y se convirtieron en una fuente de identificación de subtemas, además de ser un espacio para compartir saberes. Nos aseguramos de que estas narrativas mantuvieran la esencia de la narrativa inicial de donde surgieron. Asimismo, acordamos darles un final esperanzador a las historias, ya que nuestro objetivo es que los niños y niñas visualicen posibilidades de acción para cuidar su entorno.

A lo largo de esta investigación, ha sido fundamental destacar el cuidado y el aprendizaje situado como elementos clave para lograr una enseñanza contextualizada y diversificada. En este sentido, hemos considerado el acompañamiento pedagógico como una herramienta de formación docente dentro de la práctica educativa.

En la sistematización de la experiencia, la supervisora escolar estuvo presente y mencionó que era imprescindible saber bien lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, y agregaría el para quién o para quiénes lo hacen. Creo que responder a estas preguntas al inicio de una progresión es primordial para orientarnos como diseñadores e implementadores de progresiones de aprendizaje. Cuestionarnos qué se quiere hacer, cómo y por qué, en relación a un tema que se aborda en la escuela, ayuda a imaginar y planear las formas, recursos, ambientes, participantes, etc. El objetivo de cada progresión de aprendizaje es lograr una transformación personal y comunitaria, y es en ese punto donde se responde al para quién o para quiénes se realiza dicha progresión.

En el sistema educativo, como docentes bien sabemos, es común que la Secretaría de Educación Pública, a través de sus direcciones de cada nivel, no brinde un acompañamiento pedagógico adecuado. En ocasiones, en las zonas educativas se asigna a un Asesor Técnico Pedagógico (ATP), pero es importante destacar que muchas veces estas personas también tienen responsabilidades administrativas, lo que limita el tiempo disponible para brindar apoyo a las escuelas, especialmente cuando son muchas.

En el marco de esta investigación y del proyecto CARE, el acompañamiento pedagógico ha sido un elemento fundamental. Ha sido fascinante poder acompañar a mis compañeras, ya que este acercamiento fortalece la comunicación asertiva y permite compartir experiencias y deliberar en conjunto. El acompañamiento es indispensable en las escuelas, no se trata de decirles a los docentes qué hacer, sino de reflexionar juntas sobre nuestras dudas y criticar nuestra práctica desde una postura de mejora continua.

Considero necesario que la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) preste atención al hecho de que el acompañamiento pedagógico genera mejoras en las escuelas. En ellas, se lleva a cabo formación profesional, por lo que es importante establecer redes de colaboración. Cuando existe un acompañamiento, se respira un ambiente de confianza, motivación y entusiasmo por atreverse a hacer cosas maravillosas. Las progresiones de aprendizaje han demostrado que es posible establecer climas de cuidado y respeto hacia todos los miembros de la comunidad educativa.

Acompañar implica estar presentes. Las docentes siempre manifestaron esta forma de llevar a cabo un proyecto y muchas de ellas comentaron que desde la SEV solo envían instrucciones y que cada quien debe buscar cómo hacerlo funcionar. Sin embargo, en el caso de este proyecto, el acompañamiento funciona como un mecanismo para fomentar una reflexión crítica sobre la práctica. Al finalizar el proyecto, nos sentamos a sistematizar nuestra experiencia, donde identificamos nuestros logros, fortalezas y desafíos pendientes.

Este acompañamiento también implica mirarnos desde una perspectiva externa, con una mirada crítica, para fortalecer nuestra labor docente. No se trata solo de abordar el aprendizaje desde un enfoque cognitivo, sino de comprender el motivo detrás de nuestras acciones. Uno de los motivos es lograr una transformación a nivel personal y social, como

menciona Freire al referirse a una educación transformadora. bell hooks (1994) también expresa esta idea al afirmar:

Las y los profesores que trabajan para transformar el currículo y que no refleje prejuicios o refuerce sistemas de dominación son las más de las veces los mismos dispuestos a correr el tipo de riesgos que la pedagogía comprometida requiere y hacer de sus prácticas docentes un lugar de resistencia. (p.39)

La cita anterior refleja lo que ocurre cuando los docentes adoptan una pedagogía comprometida, como la que experimentaron las docentes. Es una pedagogía que tiene un punto de partida y un objetivo real y transformador, y también puede ser considerada como una forma de resistencia. Es una resistencia desde la escuela para que prevalezcan las prácticas ecológicas y culturales de las comunidades indígenas. Considero que esta es una manera de hacer justicia hacia las comunidades indígenas, al integrar sus prácticas en el contexto escolar y valorarlas en lugar de minimizarlas, haciéndolas relevantes para la educación formal.

Este proceso permitió identificar que las mujeres en contextos indígenas asumen roles de cuidado sin recibir el mismo cuidado a cambio, lo que les genera tristeza y resignación en relación a su situación. Aunque tenían sueños y deseos de obtener una formación profesional, las limitaciones económicas no se lo permitieron, lo que resulta en una desigualdad social. Esta situación no se limita únicamente a las mujeres indígenas, sino que ocurre de manera general en diversos contextos. Las mujeres suelen encargarse de las responsabilidades de cuidado, participar en reuniones, eventos y colaborar en actividades extraescolares. En este sentido, son ellas quienes más se preocupan por el futuro en relación al tema del agua.

El proceso de articulación dentro de una progresión implicó la revisión de los planes y programas de estudios del nivel educativo. La narrativa en sí misma contiene contenidos situados que permiten visualizar los aprendizajes esperados que se pueden abordar. Este proceso involucró la reflexión colectiva, la escucha mutua y la comunicación asertiva. Los "¿sabías que...?" cumplen una función importante al articular conocimientos científicos con los contenidos escolares y locales. Fueron de gran ayuda para adquirir más información sobre los temas tratados y establecer conexiones entre lo global y lo local, lo que permite a los niños y niñas reflexionar de manera contextualizada.

A lo largo de esta investigación, se identificaron temas principalmente relacionados con lo socioecológico y lo cultural, lo cual refleja la preocupación existente en torno a estos temas y su importancia para la escuela. A partir de ellos, es posible desarrollar prácticas educativas contextualizadas y transformadoras. Las progresiones de aprendizaje establecen vínculos entre lo local y el currículo de una manera maravillosa, lo que permite que todos aprendan y se diviertan en el diseño e implementación de dichas progresiones.

Para llevar a cabo esta investigación, me basé en teorías que me permitieron identificar y conceptualizar los fenómenos desde una perspectiva particular y contrastarla con la práctica. Desde mi posición ontoepistemológica, pude comprender esta investigación desde adentro, reconociendo que el conocimiento no se transfiere, sino que se construye de manera colectiva. En este proceso, todos aprendemos de todos, y en esta investigación, todos los miembros de la comunidad escolar tienen conocimientos válidos que enseñar. Como docentes, desarrollamos habilidades para identificar las prácticas que se pueden llevar a la escuela y articularlas con los aprendizajes esperados del currículo.

El paradigma constructivista crítico me permitió entender que el conocimiento se construye y coconstruye de manera social, colectiva, en colaboración con otros. Desde una perspectiva crítica, pude reflexionar y analizar de manera crítica lo que sucedía, lo cual permitió reformular la intervención y brindar sugerencias a las docentes, siempre respetando su labor. En esta investigación, se tuvo un cuidado ético y se promovió el respeto, rechazando el extractivismo. Se hizo hincapié en la relevancia de lo local desde una perspectiva ética, respetuosa y de justicia ecológica y social, considerando a la escuela como un espacio para la transformación social. A continuación, presentaré de manera breve los hallazgos encontrados durante la investigación.

7.1. El trabajo colaborativo entre el colectivo docente

Durante la investigación, el trabajo colaborativo del personal docente desempeñó un papel fundamental. Para lograrlo, fue necesario reflexionar sobre la propia práctica, sobre las motivaciones que nos llevan a estar en el lugar en el que estamos, y sobre cómo percibimos nuestra identidad como docentes en educación indígena.

En este sentido, las docentes reflexionaron acerca de la importancia de hacer una introspección sobre su labor. Coincidieron en que lo que las impulsa a llevar a cabo su práctica radica en su condición de ser indígenas y en su conexión con la comunidad. Percibían un sentido de pertenencia hacia el contexto en el que habitan, lo que les permitía reconocer lo que podían aportar desde la escuela.

Durante el proceso de diseño e implementación, se produjo un maravilloso trabajo en equipo. Constituirse como equipo y establecer una colaboración no es una tarea fácil, pero el colectivo docente lo logró. Experimentaron que ser escuchadas y tomadas en cuenta aumentaba su motivación. Esto se logró gracias a un liderazgo empático, comprometido y ético, donde todas las opiniones fueron valoradas. Se creó un ambiente en el que se divirtieron y cuidaron unas a otras, donde el bienestar fue un medio para que todo funcionara de manera eficiente.

La narrativa que se construyó de manera colaborativa generó una experiencia enriquecedora para las docentes, quienes expresaron sentirse felices al descubrir su capacidad para crear, especialmente a partir de sus propias vivencias. Se sintieron productivas y capaces de lograr cosas maravillosas, lo cual fue un estímulo para su labor docente. Trabajar en equipo colaborativo contribuye a establecer un principio fundamental: el trabajo en equipo. Cuando nos unimos como equipo, todo fluye de manera positiva. Un liderazgo democrático y empático, en lugar de autoritario, genera un ambiente de felicidad en la escuela y en su personal, y esto se refleja en la práctica y en la intervención pedagógica.

La construcción de la narrativa también llevó a reflexiones sobre cómo redactarla, en qué tiempo hacerlo y quiénes serían los personajes. Sin embargo, se cuidó que la esencia de la narrativa original no se perdiera. Especialmente, se deliberó que el final debía ser esperanzador en lugar de trágico. El lenguaje utilizado fue seleccionado con cuidado, ya que la narrativa estaba destinada a niños y niñas en edad preescolar. Además, se buscó que el título fuera llamativo y despertara la atención y la curiosidad de los pequeños. Durante las sesiones de construcción de la narrativa, la imaginación fue un recurso fundamental para la creación. Por lo tanto, en la práctica pedagógica, se valora la imaginación, la curiosidad y el trabajo en equipo como elementos esenciales.

A partir de esta experiencia, considero que es fundamental que la formación docente incluya la preparación para el trabajo en equipo, ya que es la base para el funcionamiento efectivo de una escuela. Esto es relevante no solo en las escuelas de organización completa, sino también en aquellas de carácter unitario, donde el equipo se forma con la comunidad escolar. Creo que una formación enfocada en este aspecto generaría una mayor motivación en la práctica docente, ya que al sentirse acompañados, nos fortalecemos y nos atrevemos a experimentar desde una perspectiva ética. Esta experiencia crea una especie de complicidad donde el cuidado mutuo se ve reflejado, ya que no podemos obviar nuestra humanidad, dado que seguimos siendo personas que experimentan emociones.

Cuando se trabaja en equipo, se establecen vínculos afectivos y profesionales distintos, donde las opiniones y sentimientos de los colegas son valorados y escuchados. La colaboración en equipo propicia la compartición de experiencias, el análisis y la reflexión sobre nuestra práctica, fomenta la tolerancia y se traduce en acciones concretas. Compartir experiencias enriquece la práctica docente, y durante la implementación del proyecto de investigación surgieron conversaciones no planificadas en relación con las actividades, lo que permitió reformular y sugerir mejoras a partir del intercambio de experiencias de cada docente. Esto hizo que la práctica fuera más significativa y enriquecedora.

En ese sentido, las docentes reflexionaron sobre el hecho de que, si bien en la escuela han experimentado con diversas metodologías de aprendizaje, aún no habían tenido la oportunidad de experimentar un proceso que refleje de manera genuina lo situado, que se inicie desde lo local y las historias en las que todos son sabedores. Por lo tanto, la progresión de aprendizaje también nos invita a trabajar de manera colaborativa con las familias, docentes y la comunidad. Estos tres grupos deben unirse como aliados para construir un mundo mejor, donde se respete tanto a los seres humanos como a los seres no humanos, y donde se fomente la compasión hacia nuestro entorno.

7.2. La contextualización y diversificación en la escuela como una forma de justicia social en las comunidades indígenas

Enseñar implica tener una actitud de querer bien. Considero que contextualizar y diversificar la enseñanza es una muestra de querer bien. Un docente debe conocer el contexto en el que brinda su servicio educativo, ya que sin ese conocimiento es difícil lograr una enseñanza contextualizada. Esto requiere seriedad, compromiso y una preparación tanto física como afectiva y emocional, tal como lo expresa Freire en su libro "Cartas a quien pretende enseñar". La práctica docente implica saber conocer, es decir, ser empáticos, escuchar a la comunidad y adentrarse en el profundo entendimiento de por qué ocurren ciertas situaciones. Este conocimiento local permite que el docente tome decisiones acertadas.

Cuando un docente contextualiza la enseñanza, también promueve la justicia, especialmente en el caso de las comunidades indígenas que han sufrido múltiples injusticias a lo largo del tiempo, incluyendo el sistema educativo. Cuando un docente reconoce la importancia de ejercer la justicia en el ámbito educativo, se esfuerza por conocer a fondo para actuar en consecuencia y evitar una visión externa. En el caso de las docentes que participaron en el diseño e implementación de la progresión de aprendizaje, cuatro de ellas son nativas del pueblo, lo que les brinda un conocimiento profundo de su cultura. Las demás docentes son habitantes de un pueblo vecino con prácticas similares, lo que facilita la colaboración. Sin embargo, debo admitir que como docentes no nativas, desconocíamos varias prácticas específicas relacionadas con el tema del agua en la comunidad.

Llevar a cabo las conversaciones y entrevistas nos brindó un conocimiento profundo sobre la problemática que no se vive en nuestro pueblo. Nos dimos cuenta de que es fundamental conocer el contexto, ya que un docente que no lo hace intervendrá pedagógicamente desde su propia perspectiva en lugar de considerar las necesidades reales de la comunidad, especialmente de los niños y niñas. Aunque al inicio del ciclo escolar realizamos entrevistas, puedo afirmar por experiencia que no aportan suficientes evidencias. Por lo tanto, a partir de esta experiencia, considero que es necesario visitar a las familias en sus hogares, ya que es ahí donde se conoce más, se establece una conexión y se forma parte de la comunidad.

Algunas docentes podrían argumentar que visitar los hogares requiere mucho tiempo, y es cierto, pero no hay nada más motivador que saber que a través de estas conversaciones y visitas se establece un vínculo igualitario con las familias. El concepto de maestra cambia, no para dejar de ser respetada, sino todo lo contrario. Los niños, niñas y las familias se sienten felices de que la maestra visite sus hogares, ya que en la sociedad actual, dominada por el sistema capitalista, hemos perdido nuestro sentido de comunidad debido a la prevalencia de la individualidad. En este sentido, experimentamos nuevas formas de relacionarnos con las familias, lo que nos permite identificar las prácticas que desencadenan procesos de enseñanza y aprendizaje situados.

Cuando se toman en cuenta los conocimientos locales en la práctica docente, se priorizan los aprendizajes contextuales como medio para alcanzar los objetivos del currículo. La diversificación, en este sentido, nos insta a buscar formas innovadoras de enseñar, y las progresiones de aprendizaje, desde su enfoque situado, cumplen con este propósito establecido por los marcos curriculares. La articulación se da a partir de la incorporación de historias, y considero que desde el momento en que existe una intención pedagógica, comienza un proceso de articulación. Por lo tanto, la articulación es un proceso creativo por parte de aquellos que inician una práctica pedagógica.

En resumen, la contextualización de la enseñanza es fundamental, ya que sin ella considero que un proceso pedagógico no estaría completamente logrado. No es una tarea sencilla, implica involucrar los sentimientos, las emociones, los deseos, los miedos, las dudas, la pasión y también la razón crítica, nunca solo esta última. Es necesario sumergirse en el contexto para evitar la dicotomía entre lo cognitivo y lo emocional. Conocer el contexto implica considerar todos los aspectos: contextuales, emocionales, físicos, económicos, etc., para evitar errores. Sin este conocimiento, se cometen errores con mayor frecuencia, los cuales en ocasiones pueden tener un impacto significativo en la vida de un niño. Por lo tanto, invito a mis colegas docentes a que se atrevan a conocer sus contextos de trabajo y a no menospreciar a las comunidades indígenas.

Hacer justicia implica que me importen todas las personas desde mi ámbito laboral y actuar en consecuencia. Como indígenas, hemos exigido ser reconocidos y respetados, y considero que la escuela es un espacio donde podemos comenzar este proceso, evitando

fortalecer costumbres ajenas a las comunidades. Como docentes, no tenemos el derecho de imponer nuestra forma de ver el mundo. Desde el respeto hacia las comunidades, se inicia el proceso de contextualización.

7.3. Aportes para la educación preescolar indígena en los marcos curriculares de educación indígena

Desde este proyecto, considero que el primer aporte significativo es la experiencia misma. Hemos constatado que es posible una educación pertinente que se construye desde, para y con las comunidades, donde los conocimientos locales son relevantes en el entorno escolar y donde las familias participan y se involucran activamente en los procesos educativos. Estos conocimientos locales se convierten en medios para alcanzar los aprendizajes esperados y el perfil de egreso de los estudiantes.

Durante el diseño e implementación de la progresión de aprendizaje, pudimos constatar que el entorno natural tiene mucho que enseñar. Es fundamental que los marcos curriculares reflejen esta importancia. Al mirar nuestro entorno natural con ojos de cuidado, nos amamos a nosotros mismos y nos sentimos parte de un mundo donde somos una con la naturaleza. Fomentar el amor y el cuidado hacia el entorno natural en los niños y niñas es un gran estímulo para construir un mundo mejor, donde nos veamos a nosotros mismos como parte integral de la naturaleza.

Reconocer que todos poseen saberes, no solo los ancianos de la comunidad, sino desde los más pequeños hasta los más ancianos, implica tener en cuenta que cada persona tiene algo valioso que aportar a la educación. Las comunidades indígenas están llenas de conocimientos que son sumamente pertinentes para llevar a la escuela, y quiénes mejor que las propias familias para compartir y dar a conocer esos saberes. La participación de las familias en las prácticas educativas nos configura como una verdadera familia educativa, con una perspectiva inclusiva que abarca a todos.

En resumen, estos aportes destacados en el proyecto evidencian la posibilidad de una educación preescolar indígena pertinente, donde se valoran los conocimientos locales, se fomenta el cuidado del entorno natural y se reconoce la riqueza de saberes de todas las

personas involucradas en el proceso educativo. Estos aportes nos inspiran a seguir construyendo una educación inclusiva y en armonía con la cultura y el entorno de las comunidades indígenas.

La metodología de las progresiones de aprendizaje es un valioso aporte a los marcos curriculares, ya que permite una contextualización significativa tanto para los estudiantes como para los docentes de una escuela. Esta metodología nos impulsa a crear, a atrevernos a articular lo local con los contenidos del plan y programa, y nos invita a diseñar, a tomar autonomía en nuestro propio proceso de desarrollo profesional. Las progresiones de aprendizaje tienen una intención clara: promover la vida y el cuidado de todo lo que nos rodea, ya sean seres humanos u otros elementos. Fomentan una escuela activa donde la investigación desempeña un papel relevante en cada proceso. El arte de preguntar y reflexionar sobre nuestro entorno es esencial, poniendo énfasis no solo en lo cognitivo, sino también en el ser, en las emociones. Adopta una visión integral donde todo es válido, incluso los errores, ya que estos también nos enseñan.

La evaluación en las progresiones es formativa, ya que no se limita a valorar solo el resultado final, sino que abarca todo el proceso. En este sentido, cobra relevancia la empatía a través de la contextualización. Cada estudiante avanza a su propio ritmo y todo conocimiento adquirido es valioso. La evaluación en el contexto de las progresiones de aprendizaje nos anima a establecer vínculos significativos y a verla como una valoración que impulsa los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lugar de generar estrés.

En la educación preescolar, las narrativas adquieren gran relevancia. Es importante destacar que las narrativas planteadas en el marco de las progresiones de aprendizaje tienen una particularidad: son creadas por los propios docentes a partir del conocimiento del contexto y de las historias compartidas por las familias y habitantes de la comunidad. Estas narrativas presentan personajes reales y las historias contadas se reflejan en la progresión de aprendizaje. Considero que las narrativas son sumamente poderosas porque surgen de las vivencias de los habitantes y lo cotidiano, además de ser contadas en la lengua materna de los estudiantes, lo que les confiere mayor pertinencia y significado.

Desde mi experiencia, puedo mencionar que la educación preescolar no siempre es valorada como los niveles siguientes de la educación básica, quizás debido a la ausencia de calificaciones. Sin embargo, gracias a esta investigación y a la metodología de las progresiones de aprendizaje, el preescolar adquiere una valoración significativa. Aquí participan las familias y se reconoce que el conocimiento no solo es cuantitativo, sino también cualitativo. Las propias familias evalúan el progreso de sus hijos al observar los cambios en sus actitudes y formas de pensar.

En resumen, las progresiones de aprendizaje en la educación preescolar brindan una valiosa oportunidad de contextualización y valoración, promoviendo una educación significativa, participativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes.

7.4. La relevancia de las prácticas ecológicas y culturales de las madres, padres y docentes de las comunidades indígenas como medios para el aprendizaje formal y situado

Desde las comunidades indígenas se experimentan diversas prácticas que a menudo no se consideran relevantes. Sin embargo, en esta investigación, hemos reconocido prácticas como el cuidado del agua, la siembra, el tejido, la ayuda mutua, entre otras, que son comunes en estas comunidades.

La investigación destaca la importancia de partir de las prácticas cotidianas para iniciar procesos pedagógicos situados, donde el conocimiento de los miembros de la comunidad es válido y valioso. En este sentido, las madres se sintieron valoradas, ya que pudieron acompañar a sus hijos e hijas desde el hogar y enseñarles. Una madre reflexionó que nunca imaginó que su hijo de primer grado podría identificar figuras geométricas a partir de los utensilios y las formas que utilizan en casa, como los recipientes para almacenar agua.

Fue fundamental reconocer que todos estamos llenos de conocimientos y prácticas que pueden permitir un aprendizaje situado. A través de la identificación de preocupaciones, podemos actuar en consecuencia, y estos conocimientos y prácticas nos ayudan a comprender lo que sucede a nivel global. Las docentes pudieron reflexionar sobre la problemática y la

preocupación del agua en Pajapan y reconocieron que en su práctica previa no habían abordado estos temas de la misma manera. Ahora, con una visión diferente, buscan no solo impartir conocimientos a los niños y niñas, sino también generar una transformación social. Las madres también se sorprenden al darse cuenta de que la escuela es un espacio para lograr cambios significativos, no solo en los niños y niñas, sino también en ellas mismas y en sus familias.

Las diferentes prácticas nos invitan a estar en diferentes entornos de aprendizaje, donde los niños y niñas pueden aprender. Durante las entrevistas realizadas por los niños y niñas en los hogares de las familias, las madres pudieron compartir cómo cuidan el agua y qué hacen para preservarla. Esto hizo que las madres se sintieran incluidas y consideradas en la educación de sus hijos. Además, las madres también evalúan que aprendieron durante el proceso, ya que participaron activamente desde sus propias prácticas.

Desde esta perspectiva, quiero destacar que las progresiones de aprendizaje abren una puerta a los procesos de participación ciudadana, al involucrar a agentes externos que pueden aportar sus prácticas y conocimientos. Esto se evidenció en las entrevistas realizadas a las autoridades municipales, quienes expresaron su asombro al ver que los niños y niñas de preescolar estaban investigando y entrevistando sobre el tema del agua, un tema de gran importancia en Pajapan. Estas formas de búsqueda de información también motivan a las autoridades a tomar acción, al darse cuenta de que estos temas están llegando a las escuelas y requieren atención.

Desde el conocimiento de las prácticas que llevan a cabo las familias, se establecen redes de colaboración de forma horizontal con la comunidad, lo que genera un sentido de inclusión. Las abuelas comparten sus historias y experiencias, transmitiendo desde su sentir los hechos del pasado. En este sentido, es importante reconocer que no solo lo que dice la academia es relevante, sino también lo que dicen los habitantes de una comunidad. Valorar su palabra es de suma importancia. Por lo tanto, en esta investigación se busca establecer un enfoque de respeto y evitar el extractivismo, promoviendo una investigación en colaboración con la escuela y la comunidad.

Desde esta perspectiva, quiero enfatizar que no se debe menospreciar una práctica comunitaria, ya que encierra un conjunto de saberes y conocimientos que se transmiten de generación en generación y que han evolucionado con el tiempo. Es aquí donde la pedagogía situada, activa y de cuidado juega un papel fundamental. La práctica educativa debe iniciarse desde lo local para transformar y articular los saberes comunitarios con el currículo, siempre desde una ética de respeto hacia las comunidades indígenas.

7.5. Aportes al nuevo Plan y programas de estudio 2022

Este proyecto aporta al marco curricular en varios aspectos. Encuentro coincidencias con el marco curricular actual planteado en la reforma curricular de 2022, y uno de esos aspectos es la contextualización. Desde esta investigación, considero que la contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una característica indispensable. El docente debe conocer el contexto en el que trabaja para llevar a cabo procesos educativos situados, donde las prácticas locales sean vistas como medios para fortalecer lo que se enseña en las aulas.

Es evidente que al conocer el contexto se logrará una educación pertinente, y es importante tener en cuenta que la contextualización debe influir en la toma de decisiones en la planeación, intervención y evaluación que se lleva a cabo en las escuelas. Desde mi experiencia, puedo mencionar que la contextualización se vive en los procesos educativos cuando el docente investiga y se siente parte de una comunidad. Creo que la clave está en que como docentes desarrollemos un sentido de pertenencia, ya que está claro que sentirnos integrados en una comunidad nos hace ser más empáticos y humanos para contextualizar la enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje situado cobra relevancia cuando la enseñanza parte del contexto, de la realidad. Situar el aprendizaje nos recuerda que debemos observar lo que nos ofrece el entorno social, natural y cultural de una comunidad. La vinculación entre estas tres esferas logra un aprendizaje situado, lo cual conduce a una educación pertinente desde y con las comunidades. Mirar hacia adentro es mirarnos a nosotros mismos. El entorno natural nos brinda una amplia gama de aprendizajes que son verdaderamente significativos. Cuando se proponen actividades vividas, como las que se presentan en las progresiones de aprendizaje, surgen aprendizajes reales. Esto se logra al tener presente en todo momento el aprendizaje

situado y una escuela activa donde todos tienen cabida: los niños, niñas, padres, madres, familias, autoridades, comunidad, etc. Cada uno tiene algo que enseñar y compartir. Desde esta perspectiva, donde todos sabemos algo y tenemos algo que aportar a las escuelas, se fomenta el aprendizaje situado.

Desde esta investigación, hemos experimentado que el proceso es deliberativo, donde los colectivos toman decisiones y construyen conjuntamente sus propias progresiones de aprendizaje basadas en el conocimiento del contexto. La deliberación es un proceso en el cual la toma de acuerdos en grupo se lleva a cabo de manera respetuosa, a través de una comunicación asertiva y empática, dado que cada individuo tiene diferentes puntos de vista. Sin embargo, al partir del conocimiento del contexto, la deliberación se vuelve más amena y consciente de las decisiones que se toman en los procesos educativos. En este sentido, se fomenta la reflexión grupal, y a medida que los niños y niñas avanzan en cada etapa, reflexionan sobre su propia realidad. Esto nos convierte en personas más críticas ante nuestra propia realidad, donde el sentido humano se hace evidente de manera palpable. No puedo dejar de mencionar que este proceso educativo situado toca fibras muy sensibles del ser humano, generando procesos críticos y reflexivos muy profundos.

Desde esta perspectiva, creo que las escuelas pueden contar con liderazgos efectivos. Considero que todos somos poseedores de saberes, y cuando nos vestimos con actitudes positivas y tenemos un genuino deseo de bienestar, como lo menciona Freire en su libro "Cartas a quien pretende enseñar", podemos desarrollar liderazgos más humanizados y menos autoritarios. En las escuelas, es necesario tener disponibilidad para querer aprender y la capacidad de aceptar la crítica desde una perspectiva constructiva. Por otro lado, el trabajo colaborativo en un colectivo docente debe ser una característica distintiva, ya que sin él, es difícil lograr que todo funcione adecuadamente. Trabajar colaborativamente implica formar una comunidad escolar en la cual prevalezca una comunicación asertiva. Desde esta investigación y por experiencia propia, puedo afirmar que el trabajo colaborativo en un colectivo escolar es otra característica que se debe fomentar.

Cuando un colectivo se constituye como un equipo de trabajo, surge la iniciativa en la formación docente, lo que conlleva a un interés por la investigación. Se forma un grupo en el que la curiosidad epistemológica se hace evidente. El docente se convierte en un

investigador dentro de su propio proceso de aprendizaje. En el caso presentado en la investigación, las docentes participaron en talleres y mostraron disposición para reunirse y deliberar, lo que les otorgó autonomía profesional en su propio proceso. Como resultado, se logró la autonomía curricular en el diseño de la progresión de aprendizaje.

Referencias

Aguado de la Obra, G. (2018). La pedagogía de los cuidados: Una mirada educativa que es urgente incorporar. En Fundación InteRed (Ed.), *Pedagogía de los cuidados: Aportes para su construcción*.

Arenas, A. (2008). Ecojustice learning. En González-Gaudio, E., & Peters, M. A. (Eds.), *Environmental education: Identity, politics, and citizenship* (pp. 75-86). Rotterdam, Sense Pub.

Arias Lozano, L. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y de hñähñü. En R. Barriga (coord./Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 561-596). México: El Colegio de México.

Bertely, M. (1998). XV. Educación indígena del siglo XX en México. En Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada (Ed.), *Un siglo de educación en México, Volumen 2* (pp. 1-35). Fondo de cultura económica.

Bishop, R. (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 231-282). Barcelona: Gedisa.

Bodrova, E., & Leong, D. (2004). Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. SEP/Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Recuperado de <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>

Bourdieu, P. (1997) Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza en *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas*.

Campos, A. E. L. (2013, 16 de mayo). Federico Froebel y la Educación en México. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 9. Historia e Historiografía de la Educación, El Colegio Mexiquense A.C.

Carson, R. (2012), *El sentido del asombro*. Editores Encuentro.

Castellanos, G. M. A. (2015). La comunidad de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente. *Revista Ciencias de la Educación*, (7), Oaxaca, México.

Censo de Población y Vivienda (2020). Panorama sociodemográfico de Veracruz de Ignacio de la Llave : Censo de Población y Vivienda 2020 : CPV / Instituto Nacional de Estadística y Geografía.-- México : INEGI, c2021.

DataMéxico. (2018). Acerca de Pajapan. Recuperado de <https://datamexico.org/es/profile/geo/pajapan#foreign-migration>

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente. Voces de la educación*. Paidós.

De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dei, G. J. S. (2010). The environment, climate change, ecological sustainability, and antiracist education. *Education and climate change* (pp. 105-121). Routledge.

DGEI. (2012). Diversificación y contextualización curricular. Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Diker, G. (2005). Los sentidos el cambio en educación. En G. Figueiro y Diker, G. (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-138). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edwards, A. (2014). Designing tasks which engage learners with knowledge. In *Designing Tasks in Secondary Education* (pp. 13-27). London: Routledge.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una propuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 1(1), pp. 11-20.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, Andrea y Frey, James H. (2013) *La entrevista*. En: Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (comps.) *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)
- Freire, P. (2013), Paulo Freire, Antonio Faundez, por una Pedagogía de la Pregunta crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Ediciones Siglo Veintiuno (Biblioteca clásica del siglo veintiuno)
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, México.
- Giroux, H. Freire, P y MacLaren, P. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Gómez Lara, H. (2011). La mirada científica sobre la educación. En *Indígenas, mexicanos y rebeldes: Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas* (pp. xx-xx). México: Juan Pablos/UNICACH.
- Gonzalez Guadiano, E. (2000). Los desafíos de la transversalidad en el currículum de la educación básica en México. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2(6), 63-69. Recuperado de file:///C:/Users/C3%8Ingeles/Documents/TESIS/NUEVOS%20TEXTOS%20PARA%20EL%20MARCO%20TEORICO/Los_desafios_de_la_transversalidad_en_el%20curriculo%20gudiano.pdf
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. (2022, 28 de febrero). Comunicado de prensa del IPCC.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2013). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Comps.), *Estrategias de investigaciones cualitativa* (pp. 39-78). Gedisa.
- Gutiérrez Bastida, J. (2019). 50 años de educación ambiental: un balance incompleto hacia la educación ecosocial en el Antropoceno. Centro Nacional de Educación Ambiental. Recuperado de https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2019-05-g-bastida_tcm30-496628.pdf
- Gutiérrez Pérez, J. (2010). Narrativas virtuales para la reconstrucción del Sujeto Ecológico de nuestro tiempo. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, (27). Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/6972>
- hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Huerta, M. J. J., & Rodríguez, C. G. I. (2006). *Desarrollo de habilidades directivas*. Pearson Educación, México.
- INEE. (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolar de México. Una mirada desde el derecho a la educación*. México: autor.

- Inne. (2014). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. Resultados primaria 2014, 19.
- Integrantes de la Red Chiapaneca de Huertos Educativos. (2017). Huertos que germinan desde preescolar hasta posgrado. *Ecofronteras*, 21(61), 10.
- Jiménez, G. K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Educación*, 33(2), 95-107. Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Kagawa, F. (2010). Learning in emergencies. Defense of humanity for a livable world. En F. Kagawa y D. Selby (Eds.), *Education and climate change: Living and learning in interesting times* (pp. 106-124). New York: Routledge.
- Márquez De Pérez, M. (2019). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. *Revista Científica*, 4(11), febrero, 360-379. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo Venezuela.
- Mateo Arenas, N. (2022). La comunidad habitada: La experiencia autonarrativa de la educación sensorial comunitaria cha'kñ'a. En Y. Santana Colin (Ed.), *Caminares comunitarios y académicos: Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana.
- Mendoza Zuany, R. G., Martínez Bautista, P., & Sandoval Rivera, J. C. A. (2021). Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas en la escuela. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 31(61).
- Mendoza Zuany, R., & Sandoval Rivera, J. (2021) Aprender a cuidar y a cuidarnos. ¿Por qué es necesario hacerlo desde la escuela? En R. G. Mendoza Zuany y J. C. Sandoval Rivera (Eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. Universidad Veracruzana.
- Niembro, D. N., & Mendoza, Z. G. (2017). La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa. Consejo Interinstitucional Veracruzano de Educación (CIVE) Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Indígena.
- OCDE (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. Secretario General de la OCDE.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé et al., *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO-Muela del Diablo Editores-Comunas-CIDES-UMSA.
- Payne, P. (2016). What next? Post-critical materialisms in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 169-178. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1127201>
- Pérez Salazar, G. G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa Revista de Divulgación*, 5(8), enero-junio de 2017. Universidad del Centro de México. Coordinación de Investigación. Recuperado de <http://www.revistaglosa.com.mx>
- Quijano, A. (2019). Poder, prácticas sociales y ámbitos de práctica social. *Debates en Sociología*, (49), 151-163.
- REA, (2014) <https://dle.rea.es>, consultado el 16/04/2023.
- Riechmann, J. (2012). Cambio climático: ¿seguiremos viendo hacia otro lado? En J. Riechmann (Ed.), *Interdependientes y ecodependientes: Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)* (pp. 267-318). España: Proteus (Colección Siglo XXI: Ética actual).
- Sacristán, G. J. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata Madrid.
- Sacristán, G. J. (2002). El currículo ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán, A. & I. Pérez Gómez (Ed.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Sánchez Álvarez, M. (2008). Ni tanto, ni tan poco; La enseñanza escolarizada de contenidos ambientales en Pajapan, Veracruz. CIESAS México.

Sánchez, Álvarez, M. (2008). Ni tanto, ni tan poco la enseñanza escolarizada de contenidos ambientales en Pajapan, Veracruz, 37.

Sandoval, R. J. C., Mendoza, Z. R. G., Cabrera, G. F. I., Patraca, R. M. C., Martínez, B. P., & Pérez, M. M. (2021). Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas. Universidad Veracruzana.

Sauve, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: Desafíos curriculares y pedagógicos. Revista Iberoamericana de Educación, mayo-agosto, número 041. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid España. Pp. 83-101

Sauvé, L. (2008). Globalización, resistencia y resiliencia: Cuestiones para la educación ambiental. En E. González-Gaudio y M. A. Peters (Eds.), La educación ambiental. Identidad, política y ciudadanía (pp. 139-154). Rotterdam: Sense Pub.

Schmelkes y Ballasteros. (2020). Formación de docentes indígenas en algunos países de Latinoamérica. Unesco.

SEP. (2011). Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2014). Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa. Se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

SEP. (2017). Aprendizajes claves para la vida para la educación integral. Planes y programas de estudio de la educación indígena, 20.

SEP. (2021) Diplomado. Vida Saludable. Guía de estudio. Salud mental. Modulo 2. Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI. <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>

SEP. (2022). Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa.

Shiva, V. (2005). Manifiesto para una Democracia de la tierra. Justicia, sostenibilidad y paz. Editores. Paidós. Barcelona. Buenos Aires. México.

Smith, L. T. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Comps.), El campo de la investigación cualitativa (pp. 190-230). Barcelona: Gedisa.

Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.

Toledo, V. M., & Alarcón-C., P. (2018). Tópicos bioculturales: Reflexiones sobre el concepto de bioculturalidad y la defensa del patrimonio biocultural de México. Universidad Nacional Autónoma de México (Proyecto PAPIIME: PE404318), en coedición con la Red para el Patrimonio Biocultural, Conacyt.

Toledo, V., & Barrera-Bassols, N. (2009). La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Política educativa, Docencia, (60).

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). El A, B, C, D de la Formación Docente. Madrid: Narcea.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society. Harvard University Press.

Anexo I

Narrativas semillas de las docentes

Narrativa semilla 1 (seleccionada) Mtra. Brianda Janet Pérez

El arcoíris

Mi abuelita Asunción de 102 años me contó hace muchos años la forma en la que aparece el arcoíris. Justamente me lo contó en el momento que vimos resplandecer un arcoíris en lo alto del cielo. Cuando la lluvia cesaba. Dando lugar a la belleza de sus colores.

Entonces nos dijo siéntense y escuchen: -EL arcoíris proviene de una enorme serpiente que vive en las profundidades de los ríos (akosamalokowá). Se deja ver en los tiempos de lluvia, al salir el arcoíris indica que ya dejará de llover.

Pero lo que yo sé que es un fenómeno físico en los cielos formado mediante un arco de colores hermosos colores que parten de un río a otro. Lo más curioso es que se deja ver en distintos lugares no específicamente en un solo lugar. Y pueden formarse uno o más arcoíris.

En donde da inicio este fenómeno se esparce una pequeña llovizna que no es mucha, pero se siente una lluvia de menor intensidad con gotas muy finas que se deja caer a la tierra. Al verse dicho acontecimiento sale el sol con toda su intensidad dando un paso a un proceso de evaporación de las gotas de lluvia que cayeron en su momento.

Que a su vez beneficio a nuestra madre naturaleza para ayudar a la naturaleza a brindar mayor abundancia de vida en las plantas y los ríos que a su vez nutren a nuestros ríos que existen en nuestras comunidades con corrientes y limpian también para que otros seres vivos puedan aprovechar el agua.

De igual forma sirve para que los campesinos que tienen sembradíos en sus campos puedan utilizarlos para regar sus cultivos y poder cosechar en algún momento obtener recursos económicos para ayudar a sus familias a sobresalir. Para mejorar la calidad de vida de los habitantes de distintas comunidades.

Narrativa semilla 2. Mtra. Gisela Pérez Hernández

El colibrí

Una mañana de martes después de haber recibido desde el portón a mis pequeños y pequeñas entramos al salón de clases, cuando de repente los estudiantes gritaron, “¡Maestra mira un pajarito entró a nuestro salón!”

Era un colibrí que deslumbraba con su hermoso plumaje e intentaba salir del salón, pero no encontraba la salida, volaba de un lugar a otro con rapidez, el sonido que producía era como el zumbido de un insecto.

Los pequeños estaban muy entusiasmados por la visita inesperada del pequeño colibrí que exclamaron “¡Atrápalo, maestra!” Lo único que yo quería hacer era agarrarlo para ayudarlo a salir del salón, aunque parecía una misión imposible por la rapidez de sus aleteos, de repente esta ternura criaturita empezó a revolotear por el cristal de la ventana y me acerque con cuidado diciéndole “No te hare daño pequeño, solo quiero ayudarte a salir del salón”.

Entonces en ese momento logré agarrarlo, le acaricié la cabeza y el pico, mis pequeños estaban muy entusiasmados, todos se acercaron para verlo, entonces le dije al colibrí “pequeño, antes de soltarte, mis niños te quieren saludar porque ellos aman a los pajaritos como tú”

Danna Camila saludo al hermoso colibrí con deslumbrantes colores iridiscentes, Jocabed Sinaí saludo al pajarito, Vanessa Paola saludo al diminuto pájaro, todos los alumnos

y alumnas saludaron a la criaturita, entonces le dije al pequeño colibrí de hermoso plumaje _ “Llego la hora de ponerte en libertad para que sigas tu camino, solo queríamos contemplarte hermosa criatura”.

Salimos del salón de clases y entonces le dije a mis compañeras maestras “¡Miren atrapé un colibrí!” _ Las maestras se asombraron porque tenía en mis manos a un colibrí que no es nada fácil lograr atrapar a uno de ellos por la rapidez con la que se mueven estos diminutos pájaros.

Entonces junto con mis alumnos y alumnas nos acercamos al árbol de ciprés que está cerca del salón de clases, y también está cerca del portón, coloqué al colibrí en una de las ramas del árbol de ciprés, al instante en que se posó en la rama, emprendió su vuelo la hermosa.

Narrativa semilla 3. Mtra. Yadira Trujillo

El río.

Cada que viene la temporada de calor me acuerdo mucho del río al que íbamos cuando estaba muy chica. Este río se encuentra en la entrada de nuestro pueblo. Era hermoso observar el agua muy limpia y gran cantidad de árboles que había alrededor de él.

En temporada de lluvias, las señoras acudían con su matayahuale a buscar mucho camarón y caracoles. A ese lugar iban gran cantidad de personas a bañarse y a lavar la ropa cuando el agua potable empezaba a escasear en el pueblo. El día de hoy, después de tanto tiempo, se puede observar un río muy pequeño, alrededor de él fueron talados muchos tipos de árboles que permitía que el río estuviera grande y bonito. La pregunta que hoy nos hacemos todos es ¿A dónde se irán a bañar nuestros nietos cuando el río desaparezca por completo? ¿Sabías que gracias a la deforestación los ríos van perdiendo su fuerza?

Narrativa semilla 4. Mtra. Verónica Martínez Martínez

Mi arroyito

Había una vez en un pueblito llamado Tatahuicapan un arroyito en medio del pueblo donde los niños y las personas acudían todos los días para lavar y bañarse, las mujeres lavaban mientras los niños jugaban y nadaban en este pequeño arroyo.

La gente era muy feliz porque en temporada donde había mucho calor la gente iba allí y se bañaban y los niños se juntaban con muchos amiguitos para poder jugar y refrescarse un rato. Alrededor de este pequeño río, había muchos árboles y flores, los niños podían cortar y jugar cerca de ahí libremente, también había muchos camarones y peces, la gente pescaba y con eso alimentaban a sus hijos.

También en esa época los niños y las personas se respetaban, y respetaban las cosas ajenas ya que la gente acostumbraba a dejar ropa y jabón en el arroyo y nadie los robaba. Los niños en ese lugar jugaban a atrapar peces y pequeñas ranitas también hacían pequeñas pozas para poder lanzarse y nadar ahí.

El tiempo pasó y poco a poco las cosas en este pueblo fueron cambiando, construyeron casas y calles cerca de este arroyo la gente comenzó a contaminar el agua con basura y poco a poco la gente dejó de ir, el arroyito comenzó a secarse cada vez más, ya que cortaron muchos árboles que había alrededor y eso provoco que se secará.

Eso provoco que los peces murieran y el agua se contaminara y ya nadie pudiera bañarse ahí, la gente comenzó a sufrir las consecuencias, ya que en temporada de calor no tenían en donde acudir para refrescarse.

Por suerte algunas personas notaron que el arroyo se estaba secando y comenzaron a limpiar y quitar toda la basura y también a sembrar más arboles a las orillas de este arroyito

para que volviera a ser fuerte y los niños pudieran volver a jugar en sus aguas limpias, aunque fue difícil la gente aprendió la lección y prometieron cuidar el único arroyo que tenían y aprendieron a no tirar más basura en el arroyo.

Narrativa semilla 5. Mtra. Verónica Martínez Tino

La abuelita tejedora.

Había una vez, una abuelita joven que tenía una oveja que le daba mucha lana. La ovejita era la consentida, era muy obediente. La abuelita lo sacaba a pasear por el Cerro Pelón para comer un poco de pasto. Pasaron muchos, muchos meses y no sabía qué hacer con la lana que su oveja Pancha le daba. Hasta que un día a la abuelita se le ocurrió estirar esa lana y se dio cuenta que con ella podía hacer hilo y con los hilos podía tejer varias cosas, como suéter, tapetes, bordar manteles y muchas otras cosas.

Un día llegó una visita inesperada, era su hija que había ido a estudiar a la ciudad, y que no había visto por muchos años y meses. Su hija Flor conoció a un chico y se casaron. Ellos le vinieron a dar la noticia de que pronto sería abuela de una hermosa bebé. La abuelita se puso muy muy contenta y rápidamente pensó en qué estaría bien regalar algo a su primera nieta. Se acuerda que no tiene dinero para comprar cosas, la abuelita dijo -no tengo dinero, pero puedo tejer y hacerle un hermoso vestido a mi nieta, y con mucho amor y dedicación empezó a tejer todas las tardes, se sentaba en su sillón y cantaba la canción de - teje que teje.. tejedorita.

Y de esta manera ella terminó su regalo y sin comprar hilo, porque su oveja Pancha le regaló. La hija de la abuela estaba muy feliz al ver el regalo y las cosas que la abuela pudo hacer con la lana de la oveja. Desde entonces, la abuelita teje muchas cosas para vender y poder comprar sus necesidades, ella es muy feliz, tejiendo y cantando.

Narrativa 6. Mtra. Carmen Dionicio Jiménez

El árbol de hule

Un día muy hermoso estábamos jugando con los niños y niñas que vivían cerca de la casa, y de pronto nos dice Luis -vengan aquí hay un árbol que al cortarlo saca como leche, pero no se toma, nos quedamos mirando y corrimos a él y le preguntamos - ¿a ver cuál es? y nos dijo -ese miren, y vimos un árbol grande y frondoso sus hojas de color verde sus tallos como color café y de pronto empezaron a trozar con un machete el árbol, al pegarle con el machete empezó a sacar un líquido blanco y nos dijo tóquenlo y sentimos que estaba pegajosa como el resistol y Luis nos dijo -dejen que se seque y verán que con ese líquido lograremos hacer una pelota y todos quedamos mirándonos, ¡una pelota! y nos dijo -sí ya verán, y todos muy emocionados esperamos que se seque y cuando ya había secado Luis empezó a envolverlo y fue formando una pelotita de color café y nos dijo verán que esta pelota rebota o brinca al tirarlo en el suelo, elaboramos nuestras pelotas y nos pusimos a jugar a cachar pelotas. Si sembramos este tipo de plantas podríamos hacer pelotas de diferentes tamos y poder jugar con ellos sin compararlas.

Narrativa 7. Mtra. Janet Martínez Luis

Lola

Eran como a las 12 del día, y yo venía saliendo del preescolar rumbo a la parada de taxis que justamente estaba una cuadra adelante del palacio Municipal, entonces, estaba pasando por el palacio, y veo que hay 2 señoras y 3 niños como reunidos observando algo, en una banca que está frente a la ganadera, entonces yo me detengo a observar, y veo que una de las señoras tomo a un perrito y lo dejó ahí, entonces me acerque para ver, si habían

dejado a un perrito ahí solo o se lo había llevado, y me acerque y lamentablemente había cuatro perritos abandonados, sedientos porque recuerdo que ese día el sol y el calor era intenso, y cuando los vi me sentí tan mal y tan triste porque se veían tan indefensos y yo me cuestioné a mí misma el llevármelos o no, me quedé unos minutos pensando y entonces me fui a una tienda a comprar tratando de no pensar en esos pobres cachorritos abandonados, pero los minutos pasaban y no podía dejar de pensar en esos cachorritos, porque yo en casa ya tenía más mascotas y no me los podía imagina pasando por una situación como esa y que nadie hiciera nada por ayudarlos, pero también pensaba en la responsabilidad que conllevaba adoptar otra mascota y los gastos que este generaría, además de que en casa ya no querían más mascotas.

Después de pensarlo una y otra vez, mi conciencia no podía estar tranquila, entonces compré una botella de agua, y fui a donde estaban los perritos, y mi corazón se rompió porque por más que yo quisiera no podía llevarme a todos, solo tenía la posibilidad de llevarme uno conmigo, entonces les di agua todos, y solo tome una y me puse a revisar si era macho o hembra y resulto ser hembra y me fui triste y a la vez feliz de saber que lo poco que yo podía hacer lo estaba haciendo, entonces pasé a la tienda a comprar un cartoncito para poder llevármela conmigo, mientras venía en el carro no dejaba de pensar en la responsabilidad que acababa de adquirir, entonces llegué a mi casa con una perrita, todos se pusieron felices y a la vez nostálgicos por las condiciones en las que había llegado a mí, entonces subí a mi historia de Whatsapp una foto de ella y el lugar en donde la había encontrado por si las madres de familia que tenía de contactos, tenían la posibilidad de adoptar, luego la llevé al veterinario y él me dijo que apenas tenía 20 días de nacida y que iba a requerir de muchos cuidados.

Llegando a casa decidí nombrarla “Lola”, sentí que ese nombre la identificaba y una vez conocimos a una perrita que se llamaba así y pasaba por una situación similar...

Actualmente tiene 4 meses, y es muy feliz y amada por la familia, hasta ropa le hemos comprado. Somos muy felices de tenerla con nosotros, y yo en especial de saber que pude cambiar su destino para bien.

Anexo II



PROGRESIÓN DE APRENDIZAJE

CUIDADO DEL AGUA



**“Aprendiendo a cuidar a los demás
para cuidarnos mejor a nosotros
mismos”**



Universidad Veracruzana, 2022

Handprint CARE - México

Progresión de aprendizaje elaborada por María de los Ángeles Luis Cruz, Gisela Pérez Hernández, Brianda Janet Pérez Martínez, Yadira Trujillo Hernández, Verónica Martínez Tino, Verónica Martínez Martínez, Carmela Dionisio Jiménez, Elvira Martínez Vargas, Guadalupe Martínez Vargas, Janet Martínez Luis.

Las imágenes de la portada son autoría de los niños y niñas de los diferentes grados del preescolar Lic. Fernando López Arias: Julieth 1°B, Caleb, Alonso 1°A, Zoe 2°B, Monserrat.

Este material está diseñado para los niños y niñas del preescolar Lic. Fernando López Arias. Cada docente realiza sus adecuaciones según el grado que atiende, por tanto, puede ser utilizado y modificado según sea conveniente y de manera libre, siempre y cuando se haga referencia a los autores y se utilice sin fines de lucro.

Para solicitar información sobre otros materiales y talleres de capacitación para aprender a utilizar este material, escribir al correo: proyectocaremexico@gmail.com.

En esta primera parte, se muestra la articulación del currículo con la progresión de aprendizaje, el tema y los subtemas a abordar durante el desarrollo de los cuadrantes.

ESCUELA PREESCOLAR INDÍGENA LIC FERNANDO LÓPEZ ARIAS
PAJAPAN, VER. CLAVE: 30DCC0870Z ZONA ESCOLAR 849 TATAHUICAPAN
DE JUÁREZ- SECTOR 08

FECHA DE IMPLMENTACIÓN: _____

TIEMPO PREVISTO PARA SU DESARROLLO: _____

NOMBRE DE LA DOCENTE: _____

GRADO Y GRUPO: _____

PROGRESIÓN DE APRENDIZAJE

TEMA: CUIDADO DEL AGUA

Propósitos:

- ✓ Analizar y actuar sobre sus acciones en relación al cuidado del agua en compañía de sus familias y en la comunidad a partir de la investigación local.
- ✓ Desarrollen el valor del cuidado de su entorno a partir de sus propias experiencias, familiares y locales.
- ✓ Participación de las familias, niños, docentes y comunidad en el proceso de aprendizaje escolar.

SUBTEMAS;

- Beneficios del agua
- Observemos el ciclo del agua en nuestra localidad.
- Horarios de servicio del agua en Pajapan.
- Contenedores para almacenar agua.
- Estaciones del año en Pajapan.

Aprendizajes esperados a movilizar:

Campo de formación académica/área de desarrollo	Organizador curricular	Aprendizaje esperado
---	------------------------	----------------------

personal y social		
Campo: lenguaje y comunicación	Organizador curricular 1 Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. • Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.
	Organizador curricular 2 Conversación	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado. • Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. • Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios. • Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.
Organizador curricular 2 Narración		<ul style="list-style-type: none"> • Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.
Organizador curricular 1 Literatura Organizador curricular 2 Producción, interpretación e intercambio de narraciones		<ul style="list-style-type: none"> • Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. • Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios • Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. • Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora. • Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.
Campo: Pensamiento matemático	Organizador curricular 1 Forma, espacio y medida	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos. • Construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos.
	Organizador curricular 2 Figuras y cuerpos geométricos Magnitudes y medidas	<ul style="list-style-type: none"> • Usa expresiones temporales y representaciones gráficas para explicar la sucesión de eventos. • Usa unidades no convencionales para medir la capacidad con distintos propósitos. • Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos. Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan. <ul style="list-style-type: none"> • Identifica varios eventos de su vida cotidiana y dice el orden en que ocurren.
Campo: Exploración y	Organizador curricular 1	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.

Comprensión del mundo natural y social.	Mundo natural	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, aire y suelo. • Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales. • Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. • Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente. • Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, a partir de imágenes y testimonios. • Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza. • Explica los beneficios de los servicios con que se cuenta en su localidad. • Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad.
	Organizador curricular 2 *Exploración de la naturaleza	
	*Cuidado del medio ambiente Organizador curricular 1	
	Cultura y vida social Organizador curricular 2 Interacción con el entorno social	
Área: Artes	Organizador curricular 1 Expresión artística Organizador curricular 2 Familiarización con los elementos básicos de las artes	<ul style="list-style-type: none"> • Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales. • Combina colores para obtener nuevos colores y tonalidades • Selecciona piezas musicales para expresar sus sentimientos y para apoyar la representación de personajes, cantar, bailar y jugar. • Reproduce esculturas y pinturas que haya observado. • Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música, individualmente y en coordinación con otros.
	Sensibilidad, percepción e interpretación de manifestaciones artísticas.	
Área: Educación socioemocional	Organizador curricular 1 Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.
	Organizador curricular 2 Expresión de las emociones	
	Organizador curricular 1 Colaboración Organizador curricular 2 Comunicación asertiva	

<p>Área: Educación física</p>	<p>Organizador curricular 1</p> <p>Competencia motriz</p> <p>Organizador curricular 2</p> <p>Creatividad en la acción motriz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas básicas de convivencia. • Utiliza herramientas, instrumentos y materiales en actividades que requieren de control y precisión en sus movimientos.
---	--	--



PROGRESION DE APRENDIZAJE

C1

Narrativa: Las aventuras del abuelo Juan

Posibles técnicas de presentación de la narrativa.

Subtemas:

*Los beneficios del agua
*Observemos el agua en nuestra comunidad

¿Sabías que...?

*La importancia del agua para los seres vivos
*Que es el ciclo del agua

C2

Subtemas:

*Horarios de servicio del agua en Pajapan
*Contenedores para almacenar agua

Investigación local

*Pequeños reporteros

C4

Subtema: estaciones del año en Pajapan.

¿Sabías qué?

*Las estaciones del año

Retos para el cambio:

En la escuela:

*Rotular señalamientos sobre el cuidado del agua

*Establecer letreros de madera sobre el cuidado del agua

*Sembrar plantas o árboles frente a la escuela u otro espacio disponible

*Nombrar a los guardianes del agua, Monitores antifugas y antigoteos

*Realizar la fiesta del agua.

En casa:

*Nombrar a los guardianes del agua, monitores antifugas y antigoteos.

C3

Compartiendo hallazgos

*Hacen comparación de sus hallazgos y lo que pasaba con los abuelos en la narrativa.

Análisis colectivo

*Cuidan o no el agua

*Que pasaría si el agua se seca en los manantiales

*Importancia de los árboles nativos en los manantiales.

Cuadrante 1

Aprendizajes esperados a movilizar

C1

Narrativa: Las aventuras del abuelo Juan

Posibles técnicas de presentación de la narrativa.

Subtemas:

*Los beneficios del agua

*Observemos el agua en nuestra comunidad

¿Sabías que...?

*La importancia del agua para los seres vivos

*Que es el ciclo del agua

Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.

- Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.

- Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado.

- Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.

- Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.

- Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos

literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.

La narrativa contiene conceptos que detonan los aprendizajes esperados del currículo que serán abordados en los ¿Sabías que? de cada cuadrante. Estos conectan con lo que los niños ya saben y con el nuevo conocimiento.

En esta primera etapa de la progresión, se pretende dar a conocer la narrativa construida a partir de los conocimientos locales que detonan aprendizajes situados, acerca del cuidado del agua; en su casa, comunidad y en nuestro planeta. La narrativa se puede presentar a través de técnicas que la docente seleccione de acuerdo con las características de su grupo escolar.

Estas técnicas, deberán ser motivantes, divertidas, que inviten a la imaginación y a cuestionarse acerca de su entorno inmediato, al mismo tiempo que logre la participación y reflexión de los niños y las niñas. A continuación se muestran algunas sugerencias:

***Actuado.**

La docente actúa los personajes de la narrativa de manera que los niños y niñas les cause interés, asombro, entusiasmo y motivación por querer saber más.

***Mediante imágenes**

La docente muestra imágenes de los personajes y escenas de la narrativa para guiarse en su presentación con los niños y niñas, en todo momento se propicia la imaginación, el interés, asombro y motivación por querer saber más.

***Pegar la narrativa en una lámina acompañado de imágenes.**

La docente escribe la narrativa en una lámina apoyada de imágenes de las escenas propiciando la imaginación, interés, motivación, asombro y entusiasmo por querer saber más.

Títeres

La docente crea los personajes para

Teatro guiñol

La docente crea los personajes y el escenario, provocando en

Acordeón de imágenes

Se realiza un acordeón con la narrativa acompañado de

mostrar a los niños y niñas, provocando la motivación, la reflexión y cuestionamientos acerca de los sucesos de la narrativa.

los niños y niñas que la motivación, la reflexión, curiosidad, diversión y cuestionamientos acerca de los sucesos que ocurre en la narrativa.

imágenes, la docente deberá captar la atención de los niños y niñas durante la presentación de la narrativa, invitando a los niños a la reflexión, asombro, curiosidad, y cuestionamientos a partir de la narrativa escuchada.

Tabla: elaboración propia.

Para lograr el trabajo colaborativo entre docentes-madres y padres y alumnos, será necesario compartir la narrativa a cada madre, padre o tutor de los niños y niñas. Con el objetivo, que en casa lo lean, pueda generar conversación y reflexión en la familia y así enriquecer sus saberes locales y cuestionamiento sobre el tema, para compartirlo en clase.

El espacio para compartir la narrativa será elección de los niños y niñas, ya sea dentro o fuera del salón, a la sombra de un árbol, pueden utilizar almohadas, sillitas u otro objeto que decidan para sentirse cómodos.

Narrativa

Las aventuras del abuelo Juan

En el pueblo de Pajapan vivía un abuelo llamado Juan que iba todos días a su milpa, acompañado de su perrito Goyotsin. Para llegar a su milpa tenían que cruzar el cerro pelón, un lugar donde había muchas piedras y casi no crecían árboles, porque cada año se quemaban los árboles debido a los incendios.



Un día fue a su milpa a buscar camotes y jícamas porque ya era tiempo de la cosecha. Entonces agarró su morral y comenzó a caminar. De repente, cuando iba caminando, se empezó a nublar. El cielo se puso de color gris y de la nada comenzó a caer una lluvia muy fuerte acompañado de truenos que hacía que Goyotsin comenzara a aullar y a correr, como pudo el abuelo Juan caminó más rápido para alcanzar a su perro.

Después de un rato comenzó a salir el sol muy fuerte. El abuelo Juan y su perro caminaron varios kilómetros, entonces el corazón del abuelo comenzó a latir muy rápido y decidió sentarse a descansar junto a su perro Goyotzin. Estaban ya cerca de cruzar el río Chininitaj y llegar a su milpa, en este río hay una pequeña cascada. Cuando se acercaron más al río podían sentir la brisa del agua; Goyotsin y el anciano se acercaron a beber un poco de agua. Mientras bebían, el abuelo Juan recordó que su papá le contaba que el río era más grande y aparecía el Awisamalok que formaba un arcoíris y tenía muchos



colores hermosos; amarillo, azul, verde, violeta, rojo y anaranjado. entonces se puso triste y siguieron caminando hasta llegar a su milpa, al término de la cosecha se dirigieron camino a casa para encontrarse con la abuela.

Un día mientras el abuelo Juan y la abuela Pancha descansaban en su casa muy contentos



porque tenían muchas cosechas, se preguntaron -¿Te has dado cuenta que ahora muy pocas veces aparece el arcoíris (Awisamalok)? La abuela pancha respondió; es que ahora los ríos se están secando, porque casi no hay árboles en las orillas y por eso ahora tenemos muy poca agua en nuestro



pueblo, entonces se pusieron tristes. El abuelo Juan contestó: -es verdad, ahora todas las personas tenemos un horario para almacenar el agua. En una ocasión la abuela Pancha se quedó dormida y no pudo almacenar ni una gota de agua para tomar, lavar la ropa, cocinar, bañarse o para darle a los animales y regar las plantas que tenía en su patio. Entonces estaban muy



tristes y decían, -si tan sólo cayera un poco de lluvia pudiéramos almacenar agua en las piletas. Ellos estaban muy preocupados porque casi llegaba la temporada de sequía y algo pasaba con el agua, la corriente del río de donde viene el agua para el pueblo disminuía. Un día, la abuela y el abuelo se preguntaron -**¿Qué podremos hacer para mejorar nuestra situación y tener agua en nuestras casas?** Entonces decidieron ir a sembrar árboles dónde está el manantial tzapotaj, invitaron a sus vecinos y a todos los campesinos del pueblo, para que el río chininitaj no se siga secando y los niños y niñas volvieran a ver al agosamalowak.

Inemiliswan wewehtsin Juan

Pan altepet Pajapan chantitoya se wewehtsin yah itoga gatka Juan wan nochipa yaya imilpan wan ipelotsin Goyotsin. Iga wel ma asi imilpan gipanawiaya se tepet yah gihliáh cerro pelón, ompa onoya miak tet wan áweyaya bawimeh, iga nochi xiwit tataya bak tatigalaktiyah.



Se tonal yahki imilpan gitemoto gamoh wan xigamat iga bagonya mowiwitayah. Gibiteh itanah wan pewak nehen. Maninsan, bak nehnentiaya, güttak gen pewak tamixtiák. Tonati ayok nesik, tagontayoatik wan pewak wetsik miak at wan tatibiniá gomati. Goyotsin goyochogak an motaloh, gen wel wewehtsin Juan nehen maninsan iga ma gitecho ipelo.

Panok se gawal wan gisak seh tonati. Wewehtsin Juan wan ipelo

nehnegeh gomati, bagón iyolot wewehtsin pewak wiwitonik miak wan motalih mosewih se lah ipelo Goyotsin. Panotiáyahya áwihti yah gihliáh Chininitah wan asiskiahya imilpan, ompa gan onok se chihchinti asaltoh. Bak maxiltihtiyah nak áwihti wel gimachihliyah iyahwixyo hon at; Goyotsin wan wewehtsin maxiltihkeh wan gonigeh achi at. Bak nemi atíáh, wewehtsin Juan gehlan iga itah gitatagechaya iga hon áwihti mah wey gatka wan iga ompa gisaya se awisamalok yah gipiaya miak imonsohtiltigayowan; gostik, xoxowiak, xoxoktik, noxtik, chiltik wan achiltik. Moyolmiktih iga hon wan pewak nehnegeh seh wan ihkón asigeh imilpan, bak tamik tawiwitageh gibigeh ohti ichan iga motechotoh wan ilamahtzin.



Seok tonal bak wewehtsin Juan wan ilamahtsin Pancha nemi mosewiayah inchan wan

paktoyah iga gipiayah miak intagilwan, motahtanihkeh -¿Tigittakya iga aman áyokkia te nochipa gisa awisamalok? Ilamahtsin Pancha gihtoh; gena, hon panoá iga awihtimeh némiya wagih, iga ategok miak bawimeh atenoh wan hon iga ategok tikpiáh miak at pan toaltepet. Bagón pewak



moyolmiktihkeh. Wewehtsin Juan gihlih: -hon melák, aman nochi tikpiáh togawal iga tikbih at.



Seok biah lamahtsin Pancha goxtigawik wan awel gibik ni achihchin iya iga wel ma goni, ma tapaga, ma tabalchá, ma malti, ma atigan iyolkameh wan ma giategi ibaxitsitsin yah



gipiaya igaltenoh. Bagón moyolmiktihkeh seh wan gihtoayah, -ma wetsihkiá achihchin awetsilis anga wel tikbiskiáh achi atzin pan topiletah. Yehameh moyolmiktiayah gomati iga melak asiskiaya tonal wan ensahaté nemi panoaya wan inya, iyawihyo áwihti gan iga wis at yah asi pan inyaltepet nemi xeliwiá. Se tonal, lamahtsin wan wewehtsin motahtanihkeh **-¿Té wel tikcháh iga ma tikyektligan toonolis wan ma tikpiagan seh at tochan?** Bagón gihtohek ma yagan ma gitogatih bawimeh gan onok iyatsontegonyo Tsapotah, gintagihkeh inchanikninwan wan nochi yah chantitoyah pan inyaltepet, iga amogok ma wagi awihti Chininita wan iga chogotsitsin wan tagotsitsin ma giittagan seh awisamalok.

Traducción: Mtro. Félix Antonio Jáuregui

Preguntas para discutir

*Realizar las siguientes preguntas después de la lectura de la narrativa. (las preguntas pueden ser por participación voluntaria, utilizando retahílas, etc., siempre respetando los turnos)

- ✓ ¿Cómo se llamaban los abuelos (personajes del cuento)?
- ✓ ¿Cómo se llama el cuento?
- ✓ ¿Cómo es un arcoíris, lo han visto alguna vez? ¿Cómo es? ¿Por qué sale?
- ✓ ¿Ustedes tienen suficiente agua en su casa?
- ✓ ¿En tu casa cuidan el agua? ¿Cómo lo cuidan?
- ✓ ¿Sabes qué es una fuga de agua o una gotera? ¿Las has visto? ¿Qué hace tu familia cuando hay fugas o goteras en las llaves de la casa? ¿Qué deberían hacer?
- ✓ ¿Qué fue lo más triste, alegre, emocionante, divertido de la narrativa?
- ✓ ¿Cuántos personajes participaron?
- ✓ ¿Cómo se llamaba el río? ¿Habías escuchado su nombre alguna vez?
- ✓ ¿Has oído hablar alguna del cerro pelón? ¿Has ido?
- ✓ ¿Cómo almacenan el agua?

Posibles recursos a utilizar:

Imágenes de los seres vivos, planeta tierra, ríos, mares, manantiales que haya en Pajapan. Sillas, almohadas.

*Iniciar la conversación a partir de la narrativa y llegar a compartir los ¿Sabías que...? Del cuadrante.

*Para presentar el “sabías que...”, será necesario ir mostrando imágenes sobre los seres vivos, el planeta tierra, los ríos, mares, manantiales de la localidad de Pajapan y de otros lugares. Este momento debe ser abordado con mucha motivación propiciando interés, asombro e imaginación en los niños y niñas.

¿Sabías que...?

La importancia del agua para los seres vivos

El agua es vital para los seres vivos las plantas, los animales y las personas lo necesitamos para vivir. ¿Sabías que el 70% de la tierra está cubierta por agua?, La mayor parte de esta agua es salada como el agua de los mares y océanos, el resto del agua es dulce y la encontramos en los lagos, ríos, arroyos, manantiales, cascadas, polos o en ríos subterráneos.

Las personas como tú y como yo tenemos agua en nuestro cuerpo; podríamos enfermarnos o incluso morir si no tomamos suficiente agua.

El agua que se utiliza para beber y cocinar debe ser potable. En el pueblo de Pajapan el agua que se utilizan para tomar viene del manantial. El agua también existe en el aire en forma de vapor y en el suelo como hidratante de la tierra y en los acuíferos.

Posibles recursos a utilizar:

Mostrar imágenes de los seres vivos, animales, plantas, etc.

Debido al ciclo del agua el suministro de agua de nuestro planeta está constantemente en movimiento de un lugar a otro y de una forma a otra. ¡Todas las cosas de la tierra sufrirían deterioro si no existiera el ciclo del agua!¹

Manos a la obra

*Mostrar un video a los niños y niñas: El agua para niños...
<https://www.youtube.com/watch?v=PUBvaEQZ6iQ&t=4s>

*Mediante la participación voluntaria emitir opiniones acerca del vídeo y sobre la importancia del agua.

*Hacer énfasis en los beneficios de agua

*Elaborar una obra de arte sobre los beneficios del agua (deberá conservar su obra de arte para la exposición de trabajos)

(Este vídeo apoya a introducir al siguiente ¿Sabías qué?)

Posibles recursos a utilizar:

Vídeo
Pintura, pincel.
Marco de cartón para la obra de arte de cartón.
Material diverso de la naturaleza para decorar.

1

<https://water.usgs.gov/gotita/earthhowmuch.html#:~:text=El%20volumen%20total%20de%20agua,de%20un%20trill%C3%B3n%20de%20galones.>

¿Sabías qué es el ciclo del agua?

El agua está constantemente en movimiento pasando por sus tres estados, sólido (hielo o nieve), líquido (mares o ríos) y gaseoso (nubes o vapor de agua). Este ciclo del agua ha ocurrido desde hace millones de años por lo que el agua que bebemos es la misma que bebieron nuestros amigos los dinosaurios. Además, sin la ocurrencia de este fenómeno, en el planeta no habría vida. Es importante saber que el ciclo del agua no inicia desde los océanos, debes saber que no tienen un lugar específico donde comienza por su naturaleza cíclica.

El agua de la superficie terrestre se evapora al ser calentada por el sol y se condensa en la atmósfera formando las nubes, para posteriormente volver a precipitar en forma de lluvia, granizo o nieve, pero el volumen de agua en la tierra siempre es el mismo. ²

Posibles recursos a utilizar:

Imágenes sobre los estados del agua
Imágenes del sol, agua, lluvia, nubes.

Manos a la obra

*Mostrar los tres estados del agua: sólido, líquido y gaseoso. (de forma real)

*Mostrar en imágenes el ciclo del agua para después introducirnos al experimento.

Ver el video ciclo del agua. https://www.youtube.com/watch?v=WPs_gSmSGPg

*Hacer la siguiente interrogante:

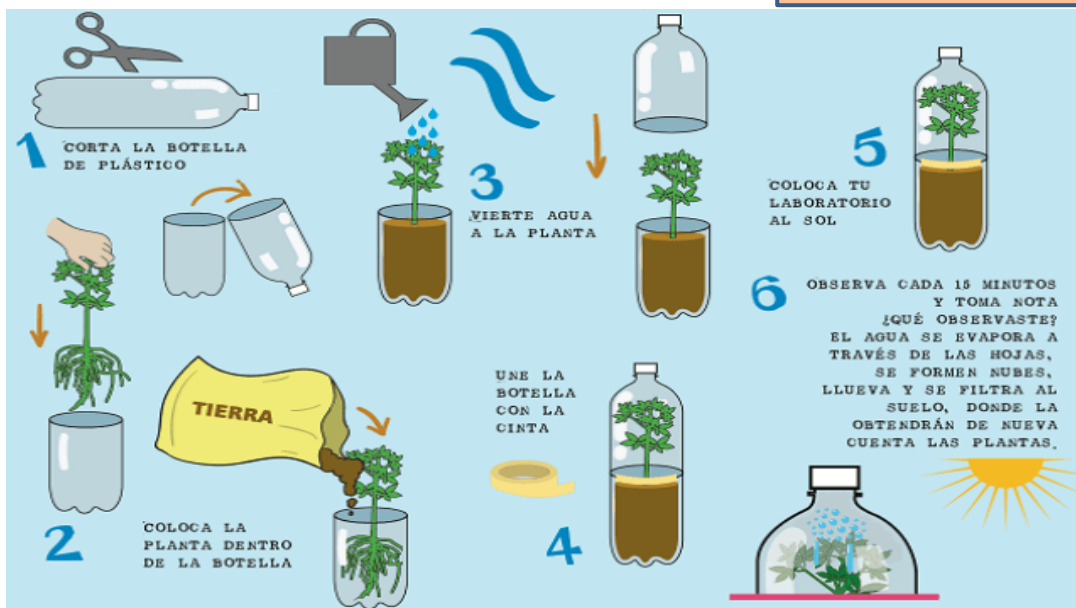
² <https://blogdelagua.com/actualidad/el-ciclo-del-agua-para-ninos/#:~:text=El%20agua%20es%20limitada%20y,nubes%20o%20vapor%20de%20agua>).

¿Te gustaría ver el ciclo del agua?

*Invitar y motivar a construir nuestro laboratorio; de manera individual haremos un experimento del ciclo del agua y los árboles. **(Solicitar con anticipación los materiales a utilizar)**

Posibles recursos a utilizar:

Material concreto: hielo, agua, refresco.
Botella grande de plástico transparente cortado a la mitad
Planta pequeña
Cinta adhesiva
Tijeras
Agua
Tierra
Lápiz y papel



Tomado de: <https://blogdelagua.com/actualidad/el-ciclo-del-agua-para-ninos/#:~:text=El%20agua%20es%20limitada%20y,nubes%20o%20vapor%20de%20agua>

*Durante el experimento: observa cada 15 minutos y toma nota ¿Qué observaste? El agua se evapora a través de las hojas, se forman nubes, llueve y se filtra al suelo, donde la obtendrán de nueva cuenta las plantas.

Mientras observar lo que pasa con su experimento, pueden dramatizar el ciclo del agua de manera divertida: Se pueden organizar estaciones en el salón representando cada parte del ciclo. Por ejemplo el mar y ahí se ubican unos niños. Otros están en la nube y otros en el suelo o en el río. Luego con calor (usando imágenes o imitando el calor) los niños se evaporan y se van a otra estación (las nubes). Cuando son muchos niños en las nubes, la nube no las puede aguantar y todas caen a otra estación (el suelo) y así... Para corporizar el ciclo. Incluso se pueden inventar una canción para cada parte del ciclo.

*Colorear imágenes sobre el ciclo del agua

*Visitamos a una familia para mirar el agua convertida en vapor. Solicitar a una madre de familia que por favor ponga a hervir agua y que el grupo vaya a observar. Los niños y niñas dibujan o escriben lo que observan según sus habilidades. (Para esta actividad, se sugiere tener mucho cuidado, observar a una distancia considerable)

***Actividad en casa:** investigar si en su familia han observado el ciclo del agua o que pasa cuando llueve, ¿Dónde se va toda el agua que cae? (se preguntará en clase)

Investigan como se dicen las siguientes palabras en náhuatl: agua, sol, lluvia, río, mar, nube, vapor. Etc.

Posibles recursos a utilizar:

Soga paseadora
Lápiz Cuadernos de dibujo
Ollas
Leña

Cuadrante 2

C2

Subtemas:

- *Horarios de servicio del agua en Pajapan
- *Contenedores para almacenar agua

Investigación local

- *Pequeños reporteros

Aprendizajes esperados a movilizar

- Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.
- Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.
- Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros.
- Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos.
- Construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos.
- Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos.

Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan.

- Reproduce esculturas y pinturas que haya observado.
- Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música, individualmente y en coordinación con otros.
- Utiliza herramientas, instrumentos y materiales en actividades que requieren de control y precisión en sus movimientos.

Investigación local

Pequeños reporteros:

***Reflexionar y dibujar sobre la actividad que se encargó el día anterior.**

*Investigar como elaborar su micrófono y explicar en clase como un reportero hace la entrevista

Tutorial para elaborar el micrófono; **<https://www.youtube.com/watch?v=cpeuTR-eqBY>**

*Elaborar su micrófono en clase para entrevistar a los vecinos de la escuela.

*Practicamos la entrevista.

*Leer y mostrar las preguntas en una lámina o plantear otras que los niños/niñas quieran hacer. Ir anotando el nombre del niño/niña conforme vayan seleccionando su pregunta. (De acuerdo a sus posibilidades, cada niño, niña escribe su pregunta en una hoja de papel)

Entregar a las madres y padres de familia la pregunta que su niño-niña haya elegido, para que los apoyen a practicar la pregunta.

*Previamente solicitamos la colaboración de los vecinos de la escuela/padres, madres o abuelos/as para que los niños y niñas les hagan la entrevista.

Entrevista a la comunidad:

- 1.- ¿Conoces el mar y sabes dónde se ubica?
- 2.- ¿Has probado el sabor del agua del mar?
- 3.- ¿Conoces los ríos de Pajapan?
- 4.- ¿Sabes cómo se llaman los ríos de Pajapan?
- 5.- ¿Ustedes tienen agua en su casa?
- 6.- ¿Sabes de donde viene el agua que toman en su casa?
- 7.- ¿Cuántos litros de agua tomas al día?
- 8.- ¿Ustedes tienen agua todo el día en su casa?
- 9.- ¿Dónde almacenan el agua en tu casa?
- 10.- ¿Has visto que pasa con la tierra después de llover?
- 11.- ¿Conoces alguna canción, historia, adivinanza o trabalenguas del agua?
- 12.- ¿Sabes cuáles son los beneficios del agua?
- 13.- ¿Cómo cuidas en agua?
- 14.- ¿En tu familia han visto los arcoíris?
- 15.- ¿Sabes porque se produce los colores del arcoíris?
- 16.- ¿Qué colores muestra el arcoíris?

*Es importante que el niño o niña tenga una hoja y lápiz para ir anotando o dibujando lo que le diga su entrevistado.

*Grabar vídeo y tomar fotos de la entrevista. (Se mostrará en clase)

*Cantamos la canción del agua: **<https://www.youtube.com/watch?v=9VvxXk3UViE>**

***Investigación en casa:** Investigar y realizar un registro de los horarios en que llega el agua de 5 familiares. (en una tabla de doble entrada. Nombre/horario de llegada del agua).

Observar y dibujar en qué almacenan el agua, cómo es la forma de sus contenedores (recipientes) y cuántos ocupan.

*Para llevar los registros de la investigación puede ser por medio de dibujos, escritos y videos. Dibujar los contenedores del agua. (Conservar los registros para compartir con los compañeros)

Para la elaboración del micrófono:

Cinta masking (grande).
silicon, pistola.

Tubo de servitoalla o de
papel higiénico

Pintura acrílica: gris, y
otro color de su
preferencia.

1 pincel, tijeras, 1
pelotita de unicel
(tamaño al gusto)

*Investigar sobre los árboles nativos que aumentan el caudal del agua.

*En el salón cada uno muestra sus registros para identificar los horarios y números que en ella encuentren. ¿Por qué creen que tienen agua por horarios en sus casas? ¿Cómo cuidan el agua?

*Pueden moldear con plastilina las formas de las piletas u objetos que tienen en casa para almacenar agua. También pueden hacer conteo, clasificación por colores, tamaños y formas.

*Mencionar los nombres de las formas en náhuatl

*Realizar el conteo en náhuatl y español.

*Pegar sus dibujos en láminas o donde decidan para ir preparando la presentación de sus hallazgos

Investigar en casa; identificar fugas o goteos ya sea en casa o en su barrio, manzana o cuadra. Registrar en su cuaderno, puede ser por medio de dibujos, fotos o vídeos.

*En el salón, nos relajamos y pegamos las evidencias en una lámina para analizar y reflexionar sobre los hallazgos de la entrevista y la investigación en casa.

CUADRANTE 3

Aprendizajes esperados a movilizar:

C3

Compartiendo hallazgos

*Hacen comparación de sus hallazgos y lo que pasaba con los abuelos en la narrativa.

Análisis colectivo

*Cuidan o no el agua

*Que pasaría si el agua se seca en los manantiales

*Importancia de los árboles nativos en los manantiales.

• Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios

• Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora.

• Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.

• Identifica varios eventos de su vida cotidiana y dice el orden en que ocurren.

Compartiendo hallazgos

*Leer la narrativa “Las aventuras del abuelo Juan”.

*Ver el vídeo de la narrativa en náhuatl.

*En el salón o el espacio que decidan, mostrar las evidencias de las entrevistas e investigación que hicieron, indicar que deberán respetar los turnos para participar y escuchar a los compañeros y compañeras.

Análisis colectivo

*Relajados reflexionamos acerca de lo que pasaba con los abuelos Juan y Pancha en su casa con el agua, haciendo comparación con los hallazgos de su investigación y la entrevista.

*Identificar cuáles son las formas de los recipientes donde almacenan el agua.

*Identificar si cuidan o no el agua

*Identificar los usos/importancia del agua en su familia y en la de los vecinos.

*¿Cuestionar qué nos sucedería si los manantiales llegaran a secar?

*Identificar los horarios de servicio del agua en las familias y qué implica hacer según el horario.

*Reflexionar sobre lo que les hace sentir la situación del agua en su comunidad.

*Reflexionamos la importancia de los árboles para los manantiales. Árboles nativos.

*Propiciamos reflexión sobre hallazgos de los monitores antifugas y antigoteo. Visitar los lavamanos de la escuela para reflexionar y contar en 1 minuto cuantas gotas cae. A partir de esta observación reflexionar acerca del cuidado del agua, en la casa, escuela, comunidad y el planeta.

Recursos a utilizar:

*Narrativa

*Lámina de evidencias.

*sillas

*Almohadas

Cuadrante 4

C4

Subtema: estaciones del año en Pajapan.

¿Sabías qué?

*Las estaciones del año

Preguntas para discutir

Retos para el cambio:

En la escuela:

*Rotular señalamientos sobre el cuidado del agua

*Establecer letreros de madera sobre el cuidado del agua

*Sembrar plantas o árboles frente a la escuela u otro espacio disponible

*Nombrar a los guardianes del agua,

Monitores antifugas y antigoteos

*Realizar la fiesta del agua.

En casa:

*Nombrar a los guardianes del agua,

Monitores antifugas y antigoteos.

Aprendizajes esperados a movilizar:

- Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.
- Usa expresiones temporales y representaciones gráficas para explicar la sucesión de eventos.
- Usa unidades no convencionales para medir la capacidad con distintos propósitos.
- Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad.
- Selecciona piezas musicales para expresar sus sentimientos y para apoyar la representación de personajes, cantar, bailar y jugar.
- Baila y se mueve con música variada, coordinando secuencias de movimientos y desplazamientos
- Comunica emociones mediante la expresión corporal.
- Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales

- Identifica sus posibilidades expresivas y motrices en actividades que implican organización espacio-temporal, lateralidad, equilibrio y coordinación.

¿Sabías que...? Las estaciones del año

Las estaciones del año son temporadas del año donde hay cambios en el clima y la cantidad de luz en el día. Las estaciones son primavera, verano, otoño e invierno.

Cada temporada dura tres meses y esto se debe a que la tierra gira alrededor del sol y esto hace que en algunas estaciones tengamos más calor (primavera-verano) debido a que la parte norte de la tierra está más cerca del sol y cuando comenzamos a tener temperaturas bajas son en otoño-invierno debido a que la parte norte de la tierra está más alejada del sol.

*Mostrar imágenes sobre las estaciones del año.

La primavera comienza alrededor del 21 de marzo en el hemisferio norte y el 21 de septiembre en el hemisferio sur. En esta época del año, comienzan a salir las flores y crecen las hojas en los árboles. Durante esta estación nacen las crías de muchos animales.

El verano es la temporada con mayor calor, los días son más largos porque el Sol proporciona luz directa a la Tierra. Comienza alrededor del 21 de junio en el hemisferio norte y el 21 de diciembre en el hemisferio sur. A menudo, los cultivos de maíz se cosechan al final del verano.

El otoño es la estación del año donde descende la temperatura, hay cosecha de mandarina, naranjas y siembra de maíz del temporal. Esta época comienza alrededor del 21 de septiembre en el hemisferio norte y el 21 de marzo en el hemisferio sur. Algunas aves migran a climas más cálidos.

El invierno comienza alrededor del 21 de diciembre en el hemisferio norte y el 21 de junio en el hemisferio sur. Es una estación donde hace más frío, incluso cae nieve en algunas regiones.

Los días son más cortos pues el Sol proporciona luz indirecta la Tierra. El frío afecta el comportamiento de los animales, algunos animales como los osos hibernan en el invierno.³

Preguntas para discutir

*Realizar cuestionamientos:

¿Ustedes han sentido los diferentes climas de las estaciones del año?

¿En qué estación del año creen que estamos?

¿Durante la estación primavera-verano con qué frecuencia utilizan el agua?

¿Cómo cuidan el agua en primavera-verano?

*A partir de la reflexión de las preguntas anteriores, acordar con el grupo...

Retos para el cambio

En la escuela:

*Rotular señalamientos sobre el cuidado del agua en el área de los lavamanos.

*Solicitar material para hacer la obra de arte. Cartón, pintura acrílica y pincel.

*En el salón dibujan sus señalamientos para llevar y pegar en casa

*Establecer letreros de madera sobre el cuidado del agua en el cerco perimetral de la escuela. (En grupo crear la frase para el letrero)

Material para el letrero; madera y un material resistente.

*Sembrar plantas o árboles frente a la escuela u otro lugar disponible en el pueblo: Acordar cuantas plantas

sembraremos y quienes pueden donar.

³ <https://arbolabc.com/ciencias-tecnologia/articulos/estaciones-del-a%C3%B1o>

Realizar la fiesta del agua: (presentar un número artístico por cada grupo, seleccionar con anticipación para ir ensayando como actividad permanente durante la progresión)

*Tomar protesta de los guardianes del agua, monitores antigoteo y antifugas. (Entregar una placa que los identifique, previamente en sus grupos los niños/niñas elegirán su comisión)

- Presentar una danza del agua
- Exposición de la obra de arte
- Exposición del experimento.
- Canto del agua. (este canto puede ser náhuatl, un canto corto)
- Recitación de adivinanzas y trabalenguas.
- Presentación del vídeo "cuidado del agua"
- Dramatización sobre la narrativa.

*En esta actividad se hará la invitación a las madres y padres de familias a participar, puede ser compartiendo a los niños y niñas una anécdota, leyenda, cuento, etc., acerca del agua.

En la casa:

*Los guardianes del agua vigilan el cuidado del agua.

*Lavarse los dientes solo con un vaso con agua.

*Bañarse con un cubo de agua.

*Sembrar árboles en el patio.

*Monitores de antigoteo en casa y escuela; consiste en vigilar que en las llaves estén bien cerradas para no desperdiciar agua.

*Monitores antifugas en casa y escuela: identificar las fugas de su casa, cuadra o manzana, y solicitar a un adulto que las reparen.

Evaluación

Será decisión de la docente. Se sugiere una evaluación por medio de la observación, ya que cada niño/niña se desarrolla y avanza a su propio ritmo.

Diario de la educadora

- En este apartado se anota lo relevante que sucede en el proceso de aprendizaje.
- Puede ser insumo para la evaluación más integral.
- Propicia reflexiones sobre las actividades planteadas

Anexos

Repertorio de cantos, bailes, adivinanzas del agua para propiciar entre los niños el querer saber sobre ella. Se sugiere escuchar canciones del agua en los espacios libres dentro y fuera del salón.

No gastes el agua:

<https://www.youtube.com/watch?v=Yuzcedbcfv8>

Una canción para conservar el agua: <https://www.youtube.com/watch?v=jqhGadJR6gI>

Hay que cuidar el agua:

https://www.youtube.com/watch?v=2_5HoDKixVo

El agua es vida cuídala:

<https://www.youtube.com/watch?v=nbI2f-bRbxc>

El agua viene el agua se va: <https://www.youtube.com/watch?v=PX9Eqd6MzeM&t=5s>

Hora de beber:

<https://www.youtube.com/watch?v=0yR0CZx-LfI>

Canción infantil EL AGUA:

<https://www.youtube.com/watch?v=Rzf7h05Ob5Y>

Los guardianes del medio ambiente:

<https://www.youtube.com/watch?v=z-cfiq13LeE>

3 pececitos se fueron a nadar:

<https://www.youtube.com/watch?v=PKQMPNwKf4>

CICLO DEL AGUA:

https://www.youtube.com/watch?v=WPs_gSmSGPg

Canto del agua:

<https://www.youtube.com/watch?v=qy9yfqsY1s>

La danza del agua:

<https://www.youtube.com/watch?v=pZgWAwc-tSY>

<https://www.youtube.com/watch?v=uQP82ACCxhQ>

Se sugiere traducir o inventar adivinanzas o trabalenguas en náhuatl.

Adivinanzas y trabalenguas:		
Desde el día en que nací, corro y corro sin cesar corro de noche y de día hasta llegar al mar. (el río)	Como el algodón suelo en el aire flotar, a veces otorgo lluvia y otras, solo humedad. (la nube)	Son mis colores tan brillantes, que el cielo alegre en un instante (el arcoíris)
Cae del cielo y moja el suelo (la lluvia)	Corro sin tener pies y el que me toca sediento apago su sed. (el agua)	Miles de soldaditos de van a la guerra arrojando lanzas que caen en la tierra (la lluvia)
El cielo esta encapotado ¿Quién lo desencapotará? El que lo desencapote, buen desencapotador será.	Debajo del puente de Guadalajara había un conejo de bajo del agua.	
Retahílas para seleccionar participantes		
En la casa de pinocho todos cuentan hasta ocho: pin 1, pin 2, pin 3, pin 4, pin 5. Pin 6, pin 7, pin 8.	En un café se rifa un pez al que le toque el número tres. 1, 2 3	Cuatro patas tiene el gato. 1, 2,,3,4
Tengo un gallo en la cocina, que me dice la mentira. Tengo un gallo en el corral que me dice la verdad.	Todos cuentan hasta tres en la casa de Andrés. 1,2,3 Todos cuentan hasta cuatro en la casa de renato. 1,2,3,4	Todos cuentan hasta seis en la casa de Rubén; 1,2,3,4,5,6

Tabla: elaboración propia.

DIARIO DE LA EDUCADORA

Preescolar Indígena:

Nombre de la educadora:

Grado y grupo:

Fecha:

Sucesos sorprendentes o preocupantes en relación con las actividades planteadas.

Reacciones y opiniones de los niños/niñas. ¿Se interesaron?, ¿Se involucraron?, ¿Qué les gustó o no? ¿Cómo se sintieron en la actividad?, ¿se les dificultó o fue sencilla su realización?

Valoración general de la jornada de trabajo, autoevaluación; ¿Cómo lo hice? ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar?

Tabla: elaboración propia con datos de SEP (2017) p. 176

Referencias

<https://water.usgs.gov/gotita/earthhowmuch.html#:~:text=El%20volumen%20total%20de%20agua,de%20un%20trill%C3%B3n%20de%20galones.>

[https://blogdelagua.com/actualidad/el-ciclo-del-agua-para-ninos/#:~:text=El%20agua%20es%20limitada%20y,nubes%20o%20vapor%20de%20agua\)](https://blogdelagua.com/actualidad/el-ciclo-del-agua-para-ninos/#:~:text=El%20agua%20es%20limitada%20y,nubes%20o%20vapor%20de%20agua)

<https://arbolabc.com/ciencias-tecnologia/articulos/estaciones-del-a%C3%B1o>
No gastes el agua: <https://www.youtube.com/watch?v=Yuzcedbcfv8>
Una canción para conservar el agua: <https://www.youtube.com/watch?v=jqhGadJR6gI>

Hay que cuidar el agua: https://www.youtube.com/watch?v=2_5HoDKixVo
El agua es vida cuídala: <https://www.youtube.com/watch?v=nbI2f-bRbxc>
El agua viene el agua se va: <https://www.youtube.com/watch?v=PX9Eqd6MzeM&t=5s>

Hora de beber: <https://www.youtube.com/watch?v=0yR0CZx-LfI>
Canción infantil EL AGUA: <https://www.youtube.com/watch?v=Rzf7h05Ob5Y>
Los guardianes del medio ambiente: <https://www.youtube.com/watch?v=z-cfiq13LeE>

3 pececitos se fueron a nadar: https://www.youtube.com/watch?v=_PKQMPNwKf4
Ciclo del agua: https://www.youtube.com/watch?v=WPs_gSmSGPg
Canto del agua: <https://www.youtube.com/watch?v=qy9yfqpsY1s>
La danza del agua: <https://www.youtube.com/watch?v=pZgWAwc-tSY>
<https://www.youtube.com/watch?v=uQP82ACCxhQ>

SEP (2017) aprendizajes claves para la vida para la educación integral. Planes y programas de estudio de la educación indígena. p. 176



PROGRESIÓN DE APRENDIZAJE MUJERES EMPRENDEDORAS



Foto tomada de Facebook: AyuntamientoPajapan2020

**“Aprendiendo a cuidar a los demás
para cuidarnos mejor a nosotros
mismos”**



Universidad Veracruzana, 2023

Handprint CARE - México

Progresión de aprendizaje elaborada por María de los Ángeles Luis Cruz, Gisela Pérez Hernández, Brianda Janet Pérez Martínez, Yadira Trujillo Hernández, Verónica Martínez Tino, Verónica Martínez Martínez, Carmela Dionisio Jiménez, Elvira Martínez Vargas, Guadalupe Martínez Vargas, Janet Martínez Luis.

Este material está diseñado para los niños y niñas del preescolar Lic. Fernando López Arias. Cada docente realiza sus adecuaciones según el grado que atiende, por tanto, puede ser utilizado y modificado según sea conveniente y de manera libre, siempre y cuando se haga referencia a los autores y se utilice sin fines de lucro.

Para solicitar información sobre otros materiales y talleres de capacitación para aprender a utilizar este material, escribir al correo: proyectocaremexico@gmail.com.

En esta primera parte, se muestra la articulación del currículo con la progresión de aprendizaje, el tema y los subtemas a abordar durante el desarrollo de los cuadrantes.

PLANEACIÓN GENERAL	
Escuela preescolar Lic. Fernando López Arias, Pajapan, Ver. Clave: 30DCC0870Z	
Progresión: MUJERES EMPRENDEDORAS	
Fecha de implementación:	
Nombre de la educadora:	Grado y grupo:
Propósito de la progresión: Que los niños/niñas identifiquen los oficios de la comunidad y el trabajo que realizan sus familias, que conozcan la función del mercado del pueblo, lo que se vende, de donde traen los productos, los precios de los productos y formen su propio mercado escolar, donde pongan en juego sus conocimientos sobre las ventas, conozcan el valor de las monedas, las habilidades de compra y venta de productos y la igualdad de género.	
Temas que se abordan durante la progresión: Cuadrante 1 *El mercado	Cuadrante 2: *Los oficios en el mercado *las piñatas que se venden en el mercado *Juguemos al mercado de la escuela
Aprendizajes esperados a movilizar	
<p>Lenguaje y comunicación Organizador curricular 1: Oralidad Organizador curricular 2: Narración Aprendizaje esperado: • Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender. Organizador curricular 1: Oralidad Organizador curricular 2: Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural Aprendizaje esperado: • Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado. • Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente. • Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía</p> <p>Pensamiento matemático Organizador curricular 1: Número, algebra y variación Organizador curricular 2: Número Aprendizaje esperado: • Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones. • Cuenta colecciones no mayores a 20 elementos. • Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional. • Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos. • Relaciona el número de elementos de una colección con la sucesión numérica escrita, del 1 al 30. • Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones reales o ficticias de compra y venta. • Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan. Organizador curricular 1. Forma espacio y medida Organizador curricular 2. Ubicación espacial • Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia.</p> <p>Exploración y comprensión del mundo natural y social Organizador curricular 1: Cultura y vida social Organizador curricular 2: Interacciones con el entorno social Aprendizaje esperado: • Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad. • Explica los beneficios de los servicios con que se cuenta en su localidad. *Interacciones con el entorno social • Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece.</p> <p>Artes Organizador curricular 1: Apreciación artística Organizador curricular 2: Sensibilidad, percepción e interpretación de manifestaciones artísticas Aprendizaje esperado:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Observa obras del patrimonio artístico de su localidad, su país o de otro lugar (fotografías, pinturas, esculturas y representaciones escénicas de danza y teatro) y describe lo que le hacen sentir e imaginar. • Conoce y describe obras artísticas, y manifiesta opiniones sobre ellas. <p>Educación socioemocional</p> <p>Organizador curricular 1: Colaboración</p> <p>Organizador curricular 2: Inclusión</p> <p>Aprendizaje esperado: • Convive, juega y trabaja con distintos compañeros. • Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos. • Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.</p> <p>Organizador curricular 1. autonomía</p> <p>Organizador curricular 2. Toma de decisiones y compromiso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las <p>organizador curricular 1. colaboración</p> <p>organizador curricular 2. Comunicación asertiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. <p>Educación física</p> <p>Organizador curricular 1: competencia motriz</p> <p>Organizador curricular 2: creatividad en la acción motriz</p> <p>Aprendizaje esperado: • Propone distintas respuestas motrices y expresivas ante un mismo problema en actividades lúdicas. • Reconoce formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas básicas de convivencia.</p>
Recursos: colores, papel bond, craf, hojas blancas y de colores, bocinas, videos, plastilina, etc...
Ambientes de aprendizaje: mercado del pueblo, escuela, casa de los niños y niñas, etc.

Cuadrante 1:	
Nota: en este cuadrante se presenta la narrativa para socializar las temáticas	
Lista de aprendizajes esperados que se proponen a desarrollar	
<p>Lenguaje y comunicación</p> <p>Organizador curricular 1: Oralidad</p> <p>Organizador curricular 2: Narración</p> <p>Aprendizaje esperado: • Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.</p>	<p>Pensamiento matemático</p> <p>Organizador curricular 1: Número, algebra y variación</p> <p>Organizador curricular 2: Número</p> <p>Aprendizaje esperado: • Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones. • Cuenta colecciones no mayores a 20 elementos. • Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional. • Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos. • Relaciona el número de elementos de una colección con la sucesión numérica escrita, del 1 al 30. • Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones reales o ficticias de compra y venta. • Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan.</p>
<p>Sugerencias de presentación de la narrativa: conversando, utilizando imágenes, títeres, objetos alusivos a la narrativa. Es importante que en la presentación se considere el tono, el timbre, la intensidad, el timbre y la velocidad con la que se comunica la narrativa, con el objetivo de captar la atención del grupo.</p>	
<p>NARRATIVA:</p> <p style="text-align: center;">Mujeres emprendedoras</p>	

Juana, la mamá de Pedro es una mujer que le gusta trabajar, antes de ser mamá trabajó mucho tiempo en la ciudad de Coatzacoalcos, fue mesera, cuando regreso a Pajapan de donde es originaria, trabajó en un molino, a ella le gusta aprender hacer muchas cosas.

El tejido lo aprendió sola. Una vez vio a su compañera de trabajo que estaba tejiendo, le pidió que le enseñara, pero le respondió que no, que si quería que le pagara para enseñarle, pero ella no tenía dinero para pagarle, se puso triste pero no se dio por vencida. Entonces un día compró una aguja y comenzó a practicar sola, y así fue aprendiendo poco a poco, descubriendo puntadas. Actualmente ve los tutoriales en youtube para saber más puntadas y hacer gorritas para Pedro, blusas y vestidos para ella y a veces también para venderlos.

Un día se reunió con unas amigas que sabían hacer piñatas y decidieron hacer un taller, y las hicieron de varios superhéroes y diversas formas. También hicieron un taller de macetas, ahí aprendieron y enseñaron a más mamás a cuidar a las plantas.

La señora Juana es muy trabajadora y también le gusta salir a vender al mercado muy temprano a las 3 am., la gente en el mercado comienza a llegar a las 2:00am para ofrecer sus productos a otras mujeres que salen a vender a Coatzacoalcos, ellas son las que compran los productos, doña Juana vende tamales de elotes y de masa colada, a veces vende las cosechas de su milpa, doña Juana dice que trata de vender diversos productos, siempre tiene algo que vender.

En el mercado de Pajapan hay muchas vendedoras, son más mujeres que hombres las que salen a vender. Doña Juana se siente contenta porque el mercado es un espacio donde puede ganar un poco más de dinero para comprarle lo que necesita Pedro. Algunas mujeres son revendedoras, porque ellas no tienen sus propias cosechas, sino que compran a otras personas del pueblo y ellas van al mercado a venderlos de nuevo.

A pesar de que Doña Juana es muy trabajadora siempre trata de pasar mucho tiempo en compañía de hijo Pedro que apenas tiene 8 años y que es un niño muy feliz de ver su madre que es muy trabajadora, Pedro siempre apoya a su madre, juntos hacen un buen equipo.

NARRATIVA NÁHUATL. (Aún no traducida)

Preguntas para discutir la narrativa:

- ¿Conocen a alguna mujer que se haga lo mismo que la señora Juana?
- ¿Sus mamás a que se dedican?
- ¿Quién conoce el mercado del pueblo? ¿Han ido alguna vez? ¿Qué venden ahí?

Nota: se puede agregar más preguntas que se vaya dando en la conversación

¿Sabías que los mercados son lugares públicos para comprar y vender productos?

Es un el lugar o local, sea o no propiedad, donde ocurra una diversidad de comerciantes y consumidores en libre competencia, cuya oferta y demanda se refieran principalmente a artículos de primera necesidad. En ese lugar, acuden los pobladores a comprar y vender sus productos ya sea de su cosecha o no, es un espacio donde todos pueden ofrecer sus productos. También tiene un reglamento, hay un comité que lleva la organización de los locatarios, así se les llama a las personas que tienen un local dentro del mercado. Aquí puedes encontrar un sinfín de cosas, desde carnicerías, pollerías, verdulerías, abarrotes, juguetes, etc... hay muchas cosas dentro del mercado. ¿Has ido al mercado? ¿Qué has visto?

Anexo reglamento de los mercados para el estado de Veracruz
<https://sistemas3.cgever.gob.mx//normatividad/archivos/pdfs/11/505.pdf>

Manos a la obra:

- Presentar el sabías que sobre el mercado
- Ver videos sobre el mercado, su uso y función en el pueblo. (Teo va al mercado <https://www.youtube.com/watch?v=INyFCOTYzKk>)
- Cuestionamientos sobre el mercado relacionándolos con su realidad
- Contar y dibujar los locales de un mercado
- Recortar, moldear, dibujar los productos que hay en el mercado
- Conversar sobre lo que hacen sus madres o sus familiares.

Cuadrante 2

Nota: (cuadrante 2 se enfoca en la investigación y recopilación de información local sobre el tema involucrando a las familias)

Lista de aprendizajes esperados que se abordan en el cuadrante

Exploración y comprensión del mundo natural y social

Organizador curricular 1: Cultura y vida social

Educación socioemocional

Organizador curricular 1: Colaboración

Organizador curricular 2: Inclusión

<p>Organizador curricular 2: Interacciones con el entorno social</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad. • Explica los beneficios de los servicios con que se cuenta en su localidad. <p>Artes</p> <p>Organizador curricular 1: Apreciación artística</p> <p>Organizador curricular 2: Sensibilidad, percepción e interpretación de manifestaciones artísticas</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa obras del patrimonio artístico de su localidad, su país o de otro lugar (fotografías, pinturas, esculturas y representaciones escénicas de danza y teatro) y describe lo que le hacen sentir e imaginar. • Conoce y describe obras artísticas, y manifiesta opiniones sobre ellas. 	<p>Aprendizaje esperado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convive, juega y trabaja con distintos compañeros. <p>Educación física</p> <p>Organizador curricular 1: competencia motriz</p> <p>Organizador curricular 2: creatividad en la acción motriz</p> <p>Aprendizaje esperado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone distintas respuestas motrices y expresivas ante un mismo problema en actividades lúdicas. • Reconoce formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas básicas de convivencia.
<p>¿Sabías que hay muchos oficios en nuestro país?</p> <p>Se llama oficio a la ocupación de una persona, en especial que se relaciona con labores manuales o artesanales. Los oficios son trabajos que se aprenden mirando, escuchando a otras personas pero que en definitiva no se necesitan estudios formales para poder realizarla, sino que la experiencia de la vida y el trabajo lo han formado. Muchas veces, el oficio se transmite de generación en generación en una misma familia.</p> <p>En la mayoría de los casos, los oficios suelen ser trabajos que se realizan de forma manual donde el trabajador debe conocer en profundidad aquella actividad laboral y poseer una gran habilidad para llevarla a cabo. Ejemplo de Oficio:</p> <p>Carpintero, cerrajero, mecánico, electricista, conductor, albañil, fontanero, cerrajero, pintor, tapicero, camarero, pescador, frutero, carnicero, pastor, agricultor, herrero, sastre, y una larga lista más.</p> <p>Referencia, https://www.portaleducativo.net/primerobasico/24/Profesiones-oficios-otras-actividades</p>	<p>¿Sabías que las piñatas también se venden en el mercado?</p> <p>Los orígenes de las piñatas se remontan a las fiestas de Año Nuevo que se celebraban en China, se rompían figuras de animales, estas tenían en su interior semillas. La tradición fue llevada a Italia y se fue diseminando por Europa hasta llegar a España. Fueron los españoles quienes trajeron la tradición al Nuevo Mundo, específicamente los misioneros agustinos, sin embargo aquí se le dio un nuevo significado y fue utilizada para la evangelización.</p> <p>Esta tradición llegó a México en el año 1586 (siglo XVI), cuando los frailes agustinos de Acolman de Nezahualcóyotl, en el estado actual de México, cerca de la zona arqueológica de Teotihuacán, recibieron la autorización del Papa Sixto V para celebrar las “<i>misas de aguinaldo</i>”, que más tarde se convertirían en las posadas. Fue en esas misas que tuvieron lugar en los días previos a la Navidad que los frailes introdujeron la piñata.</p> <p>Significado de las piñatas, la forma clásica que conocemos de las piñatas, originalmente tienen siete picos, los cuales representan cada uno de los pecados capitales: pereza, envidia, gula, ira, lujuria, avaricia, soberbia. Mientras que el papel de colores representa las tentaciones de la vida. Los dulces y frutas que se ponen en el interior de la piñata simbolizan las recompensas del reino de los cielos. Los elementos externos a la piñata también tienen un significado, por ejemplo, la venda que se pone sobre los ojos representa la fe ciega en Dios y el palo es la fuerza con la que el hombre lucha contra las pasiones.</p> <p>Las piñatas en la actualidad, además de ser un clásico en las fiestas de diciembre, también son un complemento muy divertido en fiestas de cumpleaños y otras celebraciones. También ya no solo existen las clásicas estrellas, pues hay tiendas especializadas con cientos de diseños. Ahora ya conoces el origen y significado de las piñatas.</p>

	<p>Referencias</p> <p>https://www.gob.mx/siap/articulos/la-pinata-simbolo-de-la-cultura-mexicana?idiom=es</p> <p>https://mbmarcobeteta.com/conoce-el-origen-y-significado-de-las-pinatas/</p>
<p>Manos a la obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar los sabías que, del cuadrante. • Conversación sobre los oficios en el país. (enfazando la igualdad de genero) • Investigando cuales son los oficios de mi comunidad (entrevistas, invitación de un padre o madre a dialogar con los niños sobre los oficios, etc) • Investigando los servicios con los que cuenta su comunidad <ul style="list-style-type: none"> • Visita al mercado del pueblo. • Taller para elaboración de piñatas. (puede ser con las madres e hijos) • Jugemos al mercado en la escuela. 	

<p align="center">Cuadrante 3:</p> <p align="center">Nota: (se enfoca a compartir los hallazgos, experiencias de las actividades realizadas en el cuadrante 2)</p>	
<p align="center">Lista de aprendizajes esperados que se abordan en del cuadrante</p>	
<p>Lenguaje y comunicación</p> <p>Organizador curricular 1: Oralidad</p> <p>Organizador curricular 2: Conversación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. • Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. 	<p>Manos a la obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar los hallazgos por exposición, conversación, utilizando imágenes etc. • Tomar acuerdos grupales sobre el respeto hacia todas las personas que desempeñan un oficio, ya se hombre o mujer.
<p align="center">Cuadrante 4:</p> <p align="center">Nota: en este cuadrante es para hacer los retos para el cambio.</p>	
<p align="center">Lista de aprendizajes esperados que se abordan en del cuadrante</p>	
<p>Pensamiento matemático</p> <p>Organizador curricular 1. Forma espacio y medida</p> <p>Organizador curricular 2. Ubicación espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia. <p>Exploración y comprensión del mundo natural y social</p> <p>Organizador curricular 2. Interacciones con el entorno social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece. <p>Educación socioemocional</p> <p>Organizador curricular 1. autonomía</p> <p>Organizador curricular 2. Toma de decisiones y compromiso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las <p>organizador curricular 1. colaboración</p> <p>organizador curricular 2. Comunicación asertiva</p>	<p>Manos a la obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupo hacer un decálogo sobre el respeto hacia las personas que desempeñan un oficio en el mercado. • Contactar al presidente o encargado del mercado para colocar el decálogo en el mercado del pueblo. (puede ser en un mural grande) (lona etc.)

• Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.	
Evaluación Será decisión de la docente. Se sugiere una evaluación por medio de la observación, ya que cada niño/niña se desarrolla y avanza a su propio ritmo.	
Diario de la educadora <ul style="list-style-type: none"> • En este apartado se anota lo relevante que sucede en el proceso de aprendizaje. • Puede ser insumo para la evaluación más integral. • Propicia reflexiones sobre las actividades planteadas 	

Ejemplo de una jornada diaria

JORNADA DIARIA	
Escuela preescolar Lic. Fernando López Arias, Pajapan, Ver. Clave: 30DCC0870Z	
Cuadrante 1: El mercado	
Fecha de implementación:	
Nombre de la educadora:	Grado y grupo: 2°c
Campo de formación académica: Lenguaje y comunicación Organizador curricular 1: Oralidad Organizador curricular 2: Narración Aprendizaje esperado: • Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.	
Recursos: Imágenes, objetos para presentar la narrativa,	
Ambiente de aprendizaje: en el aula	
Actividades: Inicio: <ul style="list-style-type: none"> • Realizar activación física • Realizar cuestionamientos sobre si han ido al mercado del pueblo, con el objetivo de introducir a la lectura de la narrativa. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Leer la narrativa de forma atractiva para llamar la atención del grupo • Al término de la lectura de la narrativa, cuestionar sobre lo que hayan escuchado, quienes son los personajes, quien es la que trabaja en el hogar, que actividades son las que hace doña Juana etc. • Reflexionar sobre las actividades que realizan en su casa, ellos, mamá, papá, familiares. • Ver el vídeo: Teo va al mercado (https://www.youtube.com/watch?v=INYFCOTYzKk) • Identificar que productos que se venden y pueden comprar en el mercado • Leer el sabías que. ¿Sabías que los mercados son lugares públicos para comprar y vender productos? Cierre: <ul style="list-style-type: none"> • Dibujar y recortar los productos y escribir la palabra mercado. 	
Evaluación: Por medio de la observación ; la participación activa de los niños y niñas, su capacidad de reflexionar y comunicar sus ideas mediante el lenguaje oral y de manera grafica.	
JORNADA DIARIA	
Escuela preescolar Lic. Fernando López Arias, Pajapan, Ver. Clave: 30DCC0870Z	
Cuadrante 2: los oficios en el mercado	
Fecha de implementación:	
Nombre de la educadora:	Grado y grupo: 2°c

<p>Campo de formación académica: Exploración y comprensión del mundo natural y social Organizador curricular 1: Cultura y vida social Organizador curricular 2: Interacciones con el entorno social Aprendizaje esperado: • Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad.</p>
<p>Recursos: papel bond, lápiz, plumones, colores,</p>
<p>Ambiente de aprendizaje: en el aula</p>
<p>Actividades: Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar activación física • Rápidamente hacer un recordatorio sobre el sabías que del mercado y la narrativa. • ¿cuestionar en que trabaja tu mamá, papá o familia? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer ¿Sabías que hay muchos oficios en nuestro país? (es preciso que al presentar esta lectura sea de manera creativa, dinámica y llamativa para lograr captar la atención) • Cuestionar sobre la lectura e ir reflexionando sobre los oficios de la comunidad. ¿A que hora salen de trabajar sus papás? • Identificar los oficios de la comunidad y de los que se llevan a cabo dentro del mercado. • Mencionar como se llama el lugar donde vive y escribirlo. • • <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por equipos, escribe en papel bond algún oficio que desempeñe tu mamá, papá o algún familiar • Los equipos comparten sus láminas a todo el grupo.
<p>Evaluación: Realizar preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los oficios que hay en tu pueblo? • Participa voluntariamente, reflexiona y comunica sus ideas mediante el lenguaje oral y de manera grafica. • Las ideas se plasman en una lámina.

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

www.uv.mx

