

DIRECTOR DE TESIS:
DR. VÍCTOR LUIS PORTER GALATER

SINODALES:
DR. ALBERTO PADILLA ARIAS
DRA. MARÍA GUADALUPE HUACUZ ELÍAS
MTRA. KARLA MARGARITA RODRÍGUEZ ORTEGA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRIA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN

DE LA EDUCACIÓN

UN ACERCAMIENTO A LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA

IDENTIDAD DE LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN

PREESCOLAR

TESIS

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN

DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

ROSA MARÍA CRUZ GUZMÁN

DIRECTOR DE TESIS:

DR. VÍCTOR LUIS PORTER GALATER

DEDICATORIAS

A mis padres Cele y Amelia

Con todo el amor, admiración y agradecimiento.

A mi hermano y hermanas

Roberto, Martha, Ana, Lupita, Lucy y Vicky

Por todo el cariño que nos une y porque son con quienes camino, me detengo y vuelo.

A mis hermosísimas y adoradas sobrinas y sobrino

Tania Citlali, Andrea, Jimena, Tania, Mariana, Frida y Rodrigo
Quienes me provocan el juego, la risa, la alegría y la esperanza.

A mis grandes y entrañables amigas y amigos

Quienes me acompañan en el camino de la vida de la mejor manera.

A mis alumnas

Quienes me hacen pensar e imaginar otra manera de ser Educadoras

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Luis Porter, por su comprensión, confianza, apoyo y conversaciones enriquecedoras
y motivadoras para seguir adelante.

Porque ha sido una guía invaluable en la culminación de este trabajo.

A la Dra. Susan Street, por la confianza, la amistad y guía, porque con ella inicié este
camino.

A Georgina Quintanilla, como amiga y directora de la Escuela Nacional para Maestras de
Jardines de Niños, de quien recibí todo el apoyo para poder concluir este trabajo.

A Adriana, Bety, Crisanta, Elisa, Georgina, Laura, Luvia, María Elia,
Marisa, Margarita, Rebeca, Rosy, y Vero.

Por compartir sus historias.

INDICE

INTRODUCCIÓN	8
Antecedentes y justificación	8
Planteamiento del problema	11
Los objetivos de la investigación	14
Las preguntas básicas que orientan el desarrollo de la investigación.....	15
Estructura de la tesis	17

CAPÍTULO 1 LOS REFERENTES TEÓRICOS DESARROLLADOS

1.1 Algunos estudios previos en torno a la temática del estudio	20
1.2 Referentes teóricos	24
1.2.1 Identidad	24
1.2.2 El imaginario social	28
1.2.3 El imaginario social en la docencia preescolar.....	31
1.2.4 El papel y la construcción de la subjetividad	34
1.2.5 Género	39
1.2.5.1 La participación política de las mujeres	39
1.2.5.2 Relaciones entre mujeres	41
1.3 Profesión docente	44

CAPÍTULO 2 HACIA LAS HISTORIAS DE VIDA

2.1 El método cualitativo y técnicas de investigación.....	48
2.2 El enfoque biográfico	52
2.2.1 El enfoque biográfico en el estudio de la identidad	52
2.4 Historias de vida	53
2.5 Antecedentes de la población y la muestra seleccionada	56
2.6 La entrevista como técnica en la construcción de la historias de vida	58
2.7 Categorías y herramientas para el análisis.....	59

CAPÍTULO 3 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

3.1 Las maestras mexicanas.....	61
3.2 La formación de docentes de educación preescolar	64
3.2.1 Educadoras de párvulos	64
3.2.2 Profesoras de educación preescolar	72
3.2.3 Licenciadas en educación preescolar.....	75
3.3 Las docentes de preescolar en el ámbito laboral	76

CAPÍTULO 4 HISTORIAS DE VIDA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

4.1 Historia Claudia.....	80
4.2 Historia Lourdes	92
4.3 Historia Mariana.....	108
4.4 A manera de reflexión	119

CAPÍTULO 5 HISTORIAS DE VIDA DE EDUCADORAS QUE PARTICIPARON EN EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL DE 1989

5.1 Historia Isolda	121
5.2 Historia Tania	135
5.3 Historia Lucia	152
5.4 A manera de reflexión	165

CONCLUSIONES	166
BALANCE Y FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN.....	169
BIBLIOGRAFIA	171

INTRODUCCIÓN

Antecedentes y justificación

En el presente trabajo muestro mi interés por conocer, interpretar o explicar la forma en que las docentes de educación preescolar, elaboran y construyen su identidad profesional. Lo hago a través de su propia perspectiva, de la narrativa de sus biografías profesionales en las que explicitan un conjunto de acciones y pensamientos propios, ocurridos en episodios de su vida personal y profesional pasada y presente

De esta manera en esta investigación se estudió, cómo han sido sus condiciones familiares, procesos escolares, de formación como docentes y laborales. Que impactan en la construcción de la identidad profesional de las docentes de educación preescolar¹, y en qué forma los procesos formativos a través de la formación inicial y la actualización en el espacio laboral son elementos significativos en la construcción de su identidad.

Las historias de vida de las educadoras entrevistadas para este estudio, me llevaron a recordar momentos de mi propia historia. El primer contacto que tuve con las primeras educadoras en mi vida fue a los cuatro y cinco años de edad en el jardín de niños Fernando Montes de Oca, una casa adaptada muy grande y bonita, en la habían árboles y flores. Los salones eran muy amplios, siempre con bellos decorados con motivos infantiles hechos en papel terciopelo, nunca faltó el pasto hecho de papel crepe. Llegar en las mañanas era entrar a un ambiente grato, el olor a tierra húmeda nos recibía gracias al cotidiano cuidado que se tenía sobre las aéreas verdes. También estaba presente la mesa de representaciones, en las que simulaban presentar con figuras de plástico o cartoncillo un tema, bien podría ser Xochimilco, la granja, la ciudad, la primavera, etcétera.

Para los infantes, el personaje más importante era nuestra –señorita” o –seño” (educadora). Desde nuestra mirada las maestras –señoritas” todas tenían una imagen idealizada un porte

¹ En el desarrollo de la investigación se utilizaron los términos docente de educación preescolar, educadora o maestra, para referirnos a la sujeto de estudio.

elegante, altas, delgadas, bien arregladas, amables, afectuosas, siempre acompañadas por una linda sonrisa. Su voz y sus palabras nos provocaban tranquilidad, seguridad y gusto por llegar a ese lugar de cantos, juegos, guiñoles, plastilina, palitos crayolas y engrudo. Siempre portaban sobre sus vestidos o faldas un delantal azul claro de rayitas que les llegaba a media pantorrilla. Recuerdo que a la hora del recreo todas o algunas maestras desaparecían, era un misterio para todas las niñas y niños saber dónde se encontraban, a esa hora la puerta de la cocina se cerraba, por lo que la hipótesis era que se encontraban ahí en la cocina, por más que tratábamos de ver por los cristales grabados nunca lo comprobamos. Tal vez esa duda siguió latente durante mucho tiempo, por saber dónde estaban, de qué platicaban, qué más hacían cuando no las veíamos.

Así mi propia historia está marcada por la presencia de las docentes de educación preescolar, en mi infancia eran las señoritas o señas. Más tarde, durante mi formación en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños eran las maestras que también eran educadoras, y las educadoras con las que practiqué durante los cuatro años de mi formación, además de mis compañeras de grupo, en las que también observé distintas actitudes durante el proceso de formación inicial.

Mi inicio al campo laboral fue en un jardín de niños en la Delegación Iztacalco, un grupo de seis compañeras inauguramos el turno vespertino. Me encontré con una directora originaria de Jalapa, Veracruz. Con una presencia física, “bonita”, era evidente que se esmeraba en su arreglo personal, maquillada, ropa fina y combinada con zapatos y bolsa, con lo que evidenciaba una situación económica solvente. Desde nuestra llegada a ese plantel escolar fuimos vistas como niñas, que no éramos dignas de ocupar esas aulas, las educadoras del turno matutino nos limitaban a usar la totalidad del aula, nos dejaban recados para no usar el pizarrón o dejar los trabajos de los infantes en determinado lugar, nuestra poca experiencia y seguridad personal nos limitaba a cuestionar o enfrentar esa situación, además de la constante comparación que se hacía de nuestro actuar con el de ellas. Desde el inicio me llamó la atención el uso que hacía la directora de su papel como autoridad, el espacio de trabajo lo hacía de su propiedad, como si fuera su casa, en ocasiones llegaba la estilista a arreglarle las uñas y el cabello; además a nosotras las

educadoras pretendía llamarnos a través de un timbre, a cada una nos correspondía determinado número de timbrazos, como si fuera la señora de la casa que desde su trono, la silla de la dirección llamaba a su sequito.

Mi experiencia en la Dirección General de Educación Preescolar me permitió participar en diferentes proyectos, observar distintas prácticas y actitudes de mis jefas y compañeras de trabajo, así como cientos de educadoras de jardines de niños en el Distrito Federal y en algunos Estados que visité. Que también me llevaron a reconocer, a admirar, a cuestionar distintas prácticas y discursos que tanto dignifican como demeritan la imagen de las educadoras, y de las instituciones de educación preescolar.

En los últimos años trabajo como docente en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en donde he escuchado y observado a alumnas que ingresan pensando que es una carrera fácil, que van a realizar manualidades, con poca disposición a la lectura y al conocimiento; otras alumnas ingresan con el compromiso en su formación, valoran el papel social de la docencia en la vida de las niñas y los niños, además del impacto que tiene la educación en la construcción de una sociedad democrática, con valores y sin violencia. A docentes que tratan de conservar ese modelo “romántico” e infantilizado de la educadora; se refieren a las alumnas con expresiones como “hijas”, “ehiquitas”, “ehamacas”, sin darles el estatus de mujeres jóvenes, estudiantes de educación superior, con capacidades y responsabilidades para asumir su proceso de formación, persiste una actitud maternal y proteccionista. También participan docentes con el compromiso, el conocimiento, la ética y la pasión por profesionalizar esta actividad docente. Todo ello son elementos que inciden en la construcción social de la identidad de la docente de educación preescolar.

Desde este trayecto personal y profesional es que surge el interés, y necesidad por abordar esta temática. Una y otra vez me han surgido preguntas, como las siguientes: ¿por qué somos así las educadoras?, ¿Por qué las instituciones formadoras y laborales no han respondido a las exigencias sociales?, ¿por qué a pesar del tiempo no ha habido cambios significativos en las concepciones esta profesión? Todas esas son motivaciones que me llevaron a trabajar de una manera sistemática y a profundidad en la vida de algunas

educadoras, buscando identificar y llegar a conocer cuál tiende a ser su desarrollo, sus principales motivaciones y la dinámica de su vida docente.

Planteamiento del problema

El interés por el mejoramiento de la calidad de la docencia, ha llevado a que proliferen estudios sobre el maestro, por lo que han cobrado importancia en la investigación educativa. Se parte de la idea de que a través de estos es posible acercarse a la realidad escolar desde los sujetos que la constituyen. Lo anterior implica visualizar al maestro como protagonista de la educación y como sujeto histórico integrante de un sector social y laboral, que actúa dentro de un contexto en situaciones específicas en que trabaja. Ello permite ubicar, analizar y comprender a la institución escolar, y a la labor docente en un proceso histórico, no sólo para explicar el pasado, sino como la expresión de sus prácticas presentes, mismas que en el caso mexicano, contienen un fuerte cimiento histórico.

Sin embargo, en nuestro país los estudios del maestro se han ubicado en gran medida en la educación primaria², situación que permite afirmar que la educación preescolar y sus docentes durante décadas fueron “invisibles” para los investigadores de las ciencias sociales y de manera particular de la educación. Esta “invisibilidad”, seguramente se debió a que la educación preescolar desde sus inicios a finales del siglo XIX se integró en su totalidad por mujeres como docentes y por niños y niñas menores de seis años como alumnos. Mujeres e infancia fueron dos sectores de la población que durante décadas fueron considerados de poca importancia social o sujetos de poco interés como estudio. Tal situación se observa en documentos y programas oficiales en los que se mencionaba a la educación elemental, la educación básica, la formación de maestros y movimientos

² Galván (1986) *Soledad compartida, una historia de maestros*; Street (1990) *Movimiento magisterial Chiapaneco*; Aguilar y Sandoval (1991) *Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical*; Medina (1992) *Ser maestra permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*; (López, 2001) *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. Mercado (2007) *Ser maestro. Prácticas, proceso y rituales en la Escuela Normal*.

magisteriales; sin mencionar a la educación preescolar, ni a sus docentes como integrantes del Sistema Educativo Nacional y del Magisterio Nacional.

Los pocos documentos que dan cuenta de este nivel educativo y sus docentes, son los escritos por las precursoras de la educación preescolar³, por la desaparecida Dirección General de Educación Preescolar⁴ y por algunas profesoras de preescolar con estudios de posgrado⁵, la mayoría referidos a la práctica docente, no al sujeto-docente. Por lo que se trata de un sector que se desconoce y provoca preguntas tales como: ¿quiénes son sus docentes?, ¿qué sentido le dan a su ser educadoras?, ¿cuáles son sus condiciones laborales?, ¿su pensar y actuar realmente responde al imaginario social que se ha construido respecto a la profesión como habitada por mujeres: dulces, tiernas y creativas?, entre tantas otras interrogantes que aún no tienen respuesta.

De tal manera que esta investigación pretende acercarse a la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar, atendiendo a sus propias situaciones de vida personal y profesional que permitan comprender su proceso de formación e incidir en la construcción de otras miradas propias y sociales. Se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, misma que pone énfasis en los actores y sus formas de vida, para captar sus procesos desde una visión totalizadora que incluye: las interacciones que establecen, los sentidos y significados en su actuar cotidiano, como es su forma de pensar, de imaginar, de organizarse, sus creencias, sus deseos, de relacionarse con los otros actores del espacio escolar, y sus prácticas educativas y sociales, es decir todo aquello que configura su subjetividad. De esta manera, los procesos construidos históricamente, las concepciones, las relaciones entre sujetos y las prácticas se convierten en el eje de la investigación.

La investigación cualitativa también se caracteriza porque permite construir el conocimiento particularizando lo general, y generalizando lo particular, sin perder de vista las dimensiones estructurales y más amplias de los hechos (Hymes en Bertely, 2000: 33) no comienza con

³ Rosaura Zapata (1951) *La educación Preescolar en México*, Zoraida Pineda, *La Educación Parvularia* (1955). Berta Von Glumer (1963) *Apuntes de Técnica del Kindergarten*. María Elena Chanes (1963) *El Jardín de Niños y su técnica*, Josefina Ramos del Río (1970) *La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones*.

⁴ Documentos de apoyo a la práctica educativa dirigidos a niños, docentes, directoras y supervisoras, padres de familia y personal de apoyo. (1970)

⁵ Guadalupe Barcenas (1982), María Bertely Busquets, Adriana Robles (1991), Aurora Elizondo (1998).

teorías fijas, inamovibles, amarradas al objeto de estudio, sino con conceptos guías, sensibilizadores, que a medida que emerge la información se va tejiendo una interpretación con categorías, ideas, hipótesis y conceptos, constructos propios surgidos de la realidad, mismos que son confrontados por conceptos y hallazgos producidos por otros autores.

Lo cotidiano implica rescatar a los sujetos sociales como protagonistas y constructores de sus propias historias, conocer sus intereses, demandas, objetivos, formas de pensar, actuar relacionarse entre unos y otros, descubrir la invisibilidad de la vida diaria, hacerla visible y explícita. Por tanto, la persona es sujeto social y como tal es sujeto histórico, con historias personales, formas de pensar, de ver la vida y vivirla, sentimientos, pasiones, costumbres, tradiciones, religiones, así como con necesidades, deseos, intereses y demandas. Cada sujeto particular, le da sentido y forma a la compleja trama social, a través de sus acciones desde su ámbito más inmediato y pequeño sus acciones repercuten al resto de la sociedad.

Así, la vida cotidiana de las docentes de preescolar se desarrolla en el jardín de niños, donde establecen relaciones con otras mujeres docentes como son sus compañeras, las autoridades escolares; con madres, padres de familia y por supuesto con las niñas y niños. La escuela es el espacio donde el trabajo docente adquiere sentido, donde construyen y reconstruyen su identidad profesional. Desde donde narran sus concepciones del ser educadora, sus experiencias formativas y laborales, sus saberes, sus temores, sus relaciones con sus colegas y autoridades, y sus formas de participación en el ámbito sindical.

El ámbito de la docencia en educación preescolar es un espacio que se caracteriza por la presencia de mujeres casi en su totalidad, mismas que deciden estudiar para educadoras desde sus propias concepciones de su ser mujer, entre las que predominan el gusto por la infancia, el deseo de servir y de ser una buena madre. Pero también entra en juego la posibilidad de combinar sus actividades profesional y familiar, debido a que se considera una “carrera fácil”, lo que ya nos anticipa un posible temor o rechazo al estudio y al conocimiento intelectual, y un prejuicio sobre la enseñanza como “vocación y capacidad naturales”. Complementa esta visión las características o cualidades que consideran

apropiadas y atractivas en esta actividad profesional, como es la creatividad, las habilidades manuales, el gusto por el baile y el canto, entre otras.

Por otra parte, a diferencia de otros niveles educativos, en éste toda la línea jerárquica está integrada exclusivamente por mujeres: coordinadora sectorial, coordinadora regional, jefa de sector, supervisora, directora y educadora. Esta homogeneidad en el género limita la autonomía y la innovación; propiciando el control, la inamovilidad y dependencia de la autoridad inmediata superior. Estas relaciones están marcadas por las emociones, que incluyen tanto el afecto como los enconos, generando tanto autoritarismo como comprensión, simulaciones, complicidades, temores, conflictos, tensiones, malestares, resistencias y negociaciones. Es una cultura de la sumisión, como es la nuestra, las emociones finalmente tienen un impacto importante en la vulnerabilidad de la identidad de las docentes, al tener que responder desde la obediencia a esa presencia que simboliza el poder institucional. Guiomar Namó de Mello (1985:55) nos dice: —.La feminización del magisterio, dependiente de determinaciones económicas y sociales, aparece, como un hecho natural en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente se adecúan más al sexo femenino. ... se basa en estereotipos acerca de lo que es ~~“natural”~~ del hombre o de la mujer.... Estos estereotipos constituyen uno de los modos en que aparece la práctica docente...que llamo su cara ~~“buena”~~: el magisterio visto como un trueque afectivo, identificada con la relación mujer/madre con los/las niños/as a los/as cuales es preciso dar amor y cariño. Ese lado, del cual forma parte también la identificación de magisterio con la entrega y la vocación, y su consecuente vaciamiento como profesión asalariada, ...”

Los objetivos de la investigación

El objetivo eje de la investigación es: Identificar los elementos que dan cuenta del proceso por el cual las docentes de educación preescolar han conformado su identidad a través de sus concepciones del ser educadora, las relaciones que establecen en el espacio laboral y sus prácticas en los ámbitos escolar y sindical.

Otros *objetivos de la investigación son:*

- Identificar las condiciones personales, la formación y las experiencias laborales que inciden la construcción de su identidad profesional.
- Contrastar las concepciones que las docentes tienen de sí mismas frente a las que tienen de las otras.
- Develar las estrategias, prácticas y actitudes femeninas que están presentes en el ámbito laboral y su impacto en la construcción de su identidad como docentes de educación preescolar.
- Contribuir a la generación del conocimiento acerca de la construcción de la identidad docente de preescolar.

Las preguntas básicas que orientan el desarrollo de la investigación son:

¿Cuáles son las condiciones personales, familiares, de formación y laborales que impactan en la construcción de la identidad profesional de las docentes de educación preescolar?

¿En qué forma los procesos formativos a través de la formación inicial y la actualización en el espacio laboral son elementos significativos en la construcción de la identidad docente?

¿Qué características e impactos tienen las relaciones educadora-autoridad, educadora-educadora en un mundo de mujeres?

¿De qué manera las experiencias político-sindicales influyen en la construcción de su identidad como educadoras?

¿Qué sentido le dan a su ser docentes de educación preescolar?

Dichas preguntas fueron exploradas a través de la construcción de *historias de vida* como técnica de producción de conocimiento porque permite comprender el sentido que los

sujetos dan a sus actos, las lógicas con que organizan su vida cotidiana, sus interacciones, lo que significa adentrarse a las vivencias más íntimas de los sujetos.

En consecuencia, se consideró importante reconocer la voz de las docentes de educación preescolar a través de la narración de sus trayectorias de vida, desde donde la experiencia individual, sus saberes, sentimientos, temores, malestares y pasiones son fuente de conocimiento de lo social. Cada una es vista como contadora de su historia y al mismo tiempo como personaje en las historia de otras y otros. El discurso de las docentes explicita el conjunto de pensamientos, acciones y sentimientos ocurridos en diferentes episodios de su vida personal y profesional, familiar, escolar y laboral⁶; en el pasado y en el presente. Así mismo en lo privado e íntimo de la vida personal a lo público y lo socialmente compartido en la escuela, la comunidad y el espacio sindical en que se inserta. En donde se advierte el entrecruce y superposición de elementos psicológicos, culturales, sociales, económicos.

La narrativa de las trayectorias de vida de las educadoras les permite expresarse con voz propia, “poner afuera” un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia. Da lugar al análisis de su propia vida, sobre las decisiones que toman, cómo realizan las tareas, con quiénes, por quiénes están condicionadas. Con lo que se puede percibir la realidad de la que son partícipes e identificar las condiciones de vida personal y profesional como elementos constituyentes de su identidad. No una voz refugiada en el “yo”, sino una que salga del ensimismamiento para convertirse en el “nosotros”, para incidir en un conocimiento más profundo de sí misma, del entorno de trabajo, para que de pistas de reflexión y análisis sobre la profesión de docente de educación preescolar. Así los sentidos y significados individuales de las educadoras remiten y suponen la construcción de intersubjetividades en los espacios sociales colectivos que permiten generar tramas de un saber social para la construcción, resignificación y reconstrucción de su identidad profesional.

⁶ Las docentes de educación preescolar laboran en diferentes instituciones educativas: Jardines de Niños, Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI), Guarderías, Casas de Cuidado Infantil, entre otras, tanto privadas como públicas.

El ser docente de educación preescolar y actualmente formadora de Licenciadas en Educación Preescolar me ha dado la posibilidad de establecer contacto con un gran número de educadoras, con las que he dialogado de manera informal en espacios escolares y sociales. En otros momentos sólo he sido escucha en momentos y espacios áulicos y formativos, como son las aulas, los Consejos Técnicos y cursos de capacitación, asambleas y congresos sindicales. Donde pude estar atenta a sus experiencias laborales, sus afectos, sus enojos, sus deseos, sentimientos, conflictos, contradicciones y satisfacciones. Si bien se trata de las historias que conforman el quehacer cotidiano, muchas veces se trata de situaciones y testimonios que se los lleva el aire. Por lo que para este trabajo se realizó un trabajo sistemático, con un propósito y una manera de abordar el problema, lo que llevo a observar, documentar y analizar el decir y hacer de las docentes.

Estructura de la tesis

El trabajo que se presenta se organizó en cinco capítulos. El primero enmarca los referentes conceptuales que orientaron el desarrollo del trabajo: identidad, el papel y la construcción de la subjetividad, la categoría de género, la participación política de las mujeres, relaciones entre mujeres y la profesión docentes. En el segundo capítulo se esboza el método cualitativo utilizado para la construcción de las historias de vida. En el tercero se presenta a manera de contextualizar el proceso histórico de la formación de las docentes de educación preescolar, se considero necesario sacar a la luz esos antecedentes y las enseñanzas que dejaron las primeras formadoras de docentes de preescolar porque dejaron huellas imborrables que el tiempo y las políticas educativas no han podido borrar. Ello permitirá comprender algunos rasgos, concepciones y sentidos que se construyeron en torno al perfil y características de esta importante figura docente.

En el cuarto capítulo se presentan tres historias de vida de docentes de educación preescolar. La primera es la de Claudia, estudió para educadora a partir de la propuesta de su mamá, quien consideró que esta actividad laboral era la ideal para una mujer, porque podía compartir las dos funciones, ser madre y docente. Otra historia es la Lourdes, en su memoria quedaron marcadas imágenes de su experiencia infantil en el jardín de niños,

motivo por el que ser docente de educación preescolar fue un sueño, que logró cumplir a través de los estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. La tercera historia es la de Mariana, quien a través de su educación básica: preescolar, primaria y secundaria vivió experiencias significativas con sus maestras y maestros que la llevaron a reconocer la importancia de la profesión docente en el desarrollo humano, lo que la lleva a tomar la decisión de ser docente de educación preescolar. Las tres educadoras provienen de contextos diversos, urbano y rural, familiarmente la presencia de su madre, tiene un peso determinante económico y emocional, es quien orienta y apoya la formación de las docentes.

El quinto capítulo expone otras tres historias de docentes de educación preescolar, que se formaron en diferentes momentos históricos. Isolda a principios de los años 60, en una Escuela Normal de Educadoras dirigida por religiosas. Las otras dos historias son las de Tania y Lucia, ambas se forman como profesoras de educación preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. La primera durante 1972 – 1976 y Lucia de 1976 a 1980. Las tres son educadoras que participaron activamente en el movimiento sindical de maestros y maestras de educación básica en el Distrito Federal en 1989. Las tres historias permiten ver y comprender su proceso de participación, los motivos, sentimientos y emociones que las llevan a participar; lo que les provoca el encuentro con las y los docentes de educación primaria y con los líderes del movimiento. Así como las maneras que enfrentaron como mujeres, madres y esposas, su participación que las llevó a momentos de discusión, conflictos y rupturas en su vida familiar.

La experiencia de haber dialogado, escuchado, mirado, observado, leído y sentido a las maestras fue maravillosa, porque se propicio que dejaran fluir sus experiencias, sus recuerdos, emociones y sentimientos a través de su voz. Situación que no fue nada difícil porque tenían tanto que compartir y que por primera vez lo hacían, incluso se sorprendieron al pensar que su historia podría ser importante y digna de compartir. Durante las entrevistas hubo momentos emotivos a partir de las preguntas planteadas o bien por el diálogo que se derivaba de ellas. En algunos momentos revivían nuevamente las escenas o pasajes de su historia lo que provocaba nuevamente emociones y sentimientos de satisfacción y/o malestar ante el trabajo realizado o

por las condiciones laborales que enfrentan. En otros momentos había nostalgia y añoranza de recuerdos de su infancia que estaban en la memoria, que era inevitable que salieran algunas lágrimas de sus ojos. Las historias de vidas que se presentan son particularidades de una pequeña muestra de algunas educadoras, sin embargo, muestran generalidades de lo que seguramente viven muchas otras, por lo que está la seguridad de quienes las lean se sentirán identificadas con ellas.

Es necesario decir que otras historias se quedaron en la grabadora, los casetes, la computadora, y los cuadernos, esperando ser compartidas. La dinámica y la premura por concluir este trabajo no fue posible incluirlas. Queda el compromiso de buscar el espacio para hacerlo.

Finalmente, la realización de este trabajo confirma que la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar, no está determinada por el curriculum con el que se forman en la Escuela Normal, ni por el momento histórico de su formación inicial. En la construcción de la identidad están presentes una serie de factores históricos y estructurales de las instituciones: familiar, escolar y laboral por las que pasan las maestras. Esa identidad es dinámica, lo que hace que se construya y se reconstruya a partir de los diferentes espacios formativos y laborales, experiencias y relaciones. Se puede decir que este trabajo fue un acercamiento a este sector magisterial como objeto de estudio, pero es necesario seguir avanzando en la comprensión de la construcción de la identidad profesional de las maestras, para poder ofrecer opciones viables tendientes a transformar el imaginario social que aun está presente, así como sus prácticas escolares y las formas de relacionarse entre sus compañeras, con las autoridades escolares y consigo mismas.

CAPÍTULO 1. LOS REFERENTES TEÓRICOS DESARROLLADOS,

1.1 Algunos estudios previos en torno a la temática del estudio

Después de indagar acerca de los procesos de construcción de la identidad de las educadoras en México en memorias de los congresos de investigación educativa del COMIE, en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, es vidente que son escasos los estudios referidos a la educación preescolar y de manera particular a las docentes de educación preescolar.

Las primeras investigaciones que abordan como temática a la educación preescolar fueron las realizadas en los años 80's del siglo XX por algunas educadoras que para obtener el grado de maestría realizan investigaciones referentes a este nivel educativo. Ellas están A. Barcena (1982), *La educación preescolar como instancia socializadora: institución y práctica pedagógica*. Analiza la práctica docente del jardín de niños trata de responder a la pregunta ¿qué y cómo se enseña en los jardines de niños?, M. Bertely (1985). “*La realidad emocional y sensual en la familia y el jardín de niños*”, muestra algunas de las manifestaciones de la vida cotidiana, como es el juego espontaneo en las niñas y los niños. Por su parte A. Robles (1988), *Los preescolares: ¿Páginas en blanco o sujetos con historia?* Analiza la manera en que el jardín de niños recupera las vivencias comunitarias de los alumnos.

A continuación se presentan algunas investigaciones referidas al tema de estudio. Sylvia Schmelkes (1983), *Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo*, en el Centro de Estudios Educativos y patrocinado por el Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFES). Su diseño fue de corte cuantitativo, el objetivo propuesto fue investigar los factores determinantes de la inclinación a participar en el mercado de trabajo de las educadoras. Se realizó en ocho Estados de la República: Aguascalientes, Distrito Federal, Estado de México, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí, Tabasco y Tamaulipas. Se aplicó una encuesta a 284 educadoras, de estas el 84% expresó poco gusto por trabajar en jardines de niños ubicados en zonas marginadas por lo que solicita cambio de adscripción a zonas urbanas. Respecto a su relación con el SNTE, el 51

% opinó que si le ha ayudado para conseguir su plaza o cambio de adscripción; el 44% afirmó no haber recibido ayuda, y para el 4% el sindicato no existe. La mayoría piensa que la profesión de educadora tiene muchas ventajas, tanto a nivel de satisfacción personal como de condiciones laborales favorables (90%). Sólo el 8% de las educadoras de la muestra expresó que debería haber invertido su tiempo en estudiar otra carrera, ya que el desempeño de la educación preescolar no le representa ninguna satisfacción. Esta investigación también encuestó a estudiantes de escuelas normales para educadoras en el D. F., quienes expresaron no estar convencidas del valor de su profesión y de su vocación. Como resultado de su trabajo la investigadora recomendó con urgencia: ofrecer incentivos salariales y laborales a las educadoras de los jardines federales y estatales en zonas rurales, así como ofrecerles oportunidades para continuar estudiando. Además, consideró como urgente revisar la calidad de la formación de las educadoras, y recomendó que las estudiantes realicen el servicio social en jardines de niños con las mismas características en los que posiblemente laboraran. Para la presente investigación este trabajo resultó interesante porque a pesar de que ya tiene más de 20 años de haberse realizado muestra claramente algunos datos sobre las condiciones laborales, concepciones que tienen las estudiantes en formación acerca de la profesión, mismo que pueden considerarse como rasgos de la identidad de las docentes de educación preescolar.

La tesis de maestría en antropología social de Nancy B. Villanueva (1985), *“Institución, discurso y práctica docente en la educación preescolar: análisis de la vida cotidiana en un jardín de niños”*, realizada en un jardín de niños de la Ciudad de Mérida, Yucatán. Tuvo como propósito mostrar que los cambios de planes y programas no solucionan los problemas educativos y que estos cambios afectan muy poco el acontecer cotidiano en las escuelas. Se evidenció que en las prácticas docentes cotidianas que ocurren al interior del jardín de niños, intervienen diferentes factores entre los que se encuentran los intereses laborales de las educadoras, la tradición docente, los valores, las normas y los hábitos que las educadoras han aprendido a lo largo de su vida y que forman parte de su existencia. A través de la observación participativa se evidenció que las prácticas docentes responden más al decir de la supervisora que a la propuesta curricular; cuestión que genera un

conflicto permanente entre educadoras y autoridades escolares, sin embargo, en las entrevistas las docentes expresaron que se trabaja en equipo y en armonía. Lo que demuestra que al exterior pretenden dar una imagen ideal del ámbito laboral, y de ellas mismas para responder al imaginario social construido.

Aurora Elizondo (1993), para obtener el grado de Doctorado en España, realizó el estudio *El maternaje en la educación preescolar, la institucionalización de un modelo de mujer*. Con la mirada del psicoanálisis, la autora estudió los elementos simbólicos de los discursos que conformaron la institución formadora de educadoras, con el objeto de reconocer los significantes que imperan en torno al "modo de ser" de la docente de preescolar, con lo que pretende comprender a las educadoras frente al saber, en un mundo donde prevalece lo afectivo y lo "maternal".

El último hallazgo es el de Mercedes Palencia Villa de la de la Universidad de Guadalajara. *Transformaciones del Modelo Cultural de las Educadoras de preescolar*. Analizó dos generaciones de educadoras, con la finalidad de comprender los significados que se desprenden de la metáfora madre-jardinera, debido a que alrededor de ésta se entretejió un modelo de educadora vinculado estrechamente con el origen de la profesión y que generaron la identidad profesional. Comparó la manera en que la identidad profesional se ha ido transformando al paso del tiempo. Las educadoras que pertenecieron a la década de los setenta enfatizan los estereotipos sexuales entre hombres y mujeres; consecuentemente conciben esta profesión como eminentemente femenina, porque las cualidades maternas se consideran como innatas para ejercerla. Esta idealización de la feminidad conduce a identificar a esta carrera como propicia para encontrar un marido, y dicha coherencia ideológica las lleva a creer que esta profesión estaba de "moda", en los años setenta. A diferencia las educadoras jóvenes, han dejado paulatinamente ese modelo cultural de la "madre jardinera". Para ellas lo importante para las educadoras consiste en adquirir los conocimientos psicológicos y pedagógicos que les permitan desarrollar mejor su trabajo. Al mismo tiempo, aunque requieren paciencia y disposición afectiva en el desempeño de su trabajo, lo que podría considerarse como relacionado con la imagen materna, pero en la

práctica adquieren diversos matices que dejan ver la complejidad de esta profesión, debido a que están presentes las distintas competencias, tanto intelectuales como afectivas.

A diferencia de los anteriores, uno de mis aportes al tema, cobra forma con la elaboración del estudio en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, titulado *El Inicio del Proceso Formación de las Docentes de Educación Preescolar: creencias, primeros acercamientos a la práctica docente y relaciones áulica*⁷, en este trabajo, doy a conocer las creencias, concepciones y motivos que estudiantes de primer ingreso tienen acerca de la profesión, y que han construido en algunos casos a partir de sus recuerdos, ideas e imágenes creadas desde su infancia, acerca de lo que significa ser educadora, los contenidos abordados, los materiales utilizados y el tipo de ambiente del aula al asistir a los espacios de la educación preescolar. Algunas de las expresiones que las alumnas mencionaron fueron: *“Es una carrera padrísima, porque convivir con los niños, es maravilloso se aprende mucho de ellos”*. *“Me gusta mucho porque pasas tanto tiempo con los niños que llegan a verte como su segunda mamá y eso me encanta, que me quieran y se diviertan conmigo y al mismo tiempo que aprendan”*. *“Es una carrera muy bonita, es muy gratificante el poder ver a un niño superarse”*. *“Desde pequeña he sentido una gran inclinación hacia los niños, esto me ha llevado pensar que mi vocación es la docencia”*. *“Amo a los niños, me encantaría dedicarles mi vida, mis conocimientos y brindarles mi amor y paciencia”*. El amor que las alumnas dicen sentir por la infancia ha sido construido a partir de las relaciones que han tenido con los hermanos, hermanas, primos, primas, sobrinos, sobrinas o vecinos pequeños. También se abordaron las relaciones que establecen entre compañeras de grupo que en muchos casos posibilitan o limitan su proceso formativo, ya que en ocasiones se genera un clima tenso a partir de la competencia y la envidia; y en este primer año de formación una actividad significativa son las prácticas de observación e intervención a las aulas preescolares en las que tienen un acercamiento a las niñas y los niños preescolares que les generan una serie de emociones y sentimientos.

⁷ Ponencia presentada en 2007 en el IX congreso del COMIE, en Mérida, Yucatán.

Ante la limitada producción de conocimiento acerca de las docentes de educación preescolar y siendo un sector magisterial que tiene relevancia en la formación de las nuevas generaciones de alumnos de educación básica y que es el pilar de la educación en nuestro país, considero que este trabajo constituye una aportación original a la construcción de una nueva línea de investigación, ya que resulta necesario abordar esta temática para comprender, explicar y transformar concepciones, prácticas y relaciones que las educadoras tienen en su actuar cotidiano al realizar su labor y así elaborar propuestas de desarrollo y mejora profesional. Para que sus aportaciones impacten en el campo de la formación de docente de educación preescolar ya que en algunas escuelas normales aún se conservan ciertas concepciones y tradiciones acerca del actuar de las docentes, cuestiones que limitan la profesionalización de las educadoras.

1.2 Referentes teóricos

Al ser el objeto de estudio la construcción de la identidad de las docentes de preescolar, es necesario abordar esta categoría que orienta el desarrollo del trabajo, así como otros que también ayudan a explicarlo, como son: subjetividad, identidad docente y profesionalización. Un referente necesario es la perspectiva de género ya que permite comprender la condición de las educadoras ya que es un sector educativo casi en su totalidad constituido por mujeres, y desde esta identidad de género optan por esta profesión, se relacionan con sus colegas y autoridades escolares y participan en el ámbito político sindical.

1.2.1 Identidad

El concepto de identidad es una herramienta analítica de las ciencias sociales principalmente de la antropología, la filosofía, la historia, la psicología y el psicoanálisis y la educación en particular para el caso que nos ocupa. En este abordaje interdisciplinario el concepto adquiere un sentido polisémico, porque puede ser explicado desde las diversas disciplinas, son tres las vertientes más significativas:

a) La identidad como concepto ontológico, el centro de la reflexión radica en la naturaleza del ser, su esencia; b) La identidad como concepto psicológico y psicoanalítico, se refiere a la constitución del individuo como sujeto psíquico, y c) La identidad como concepto socioantropológico, se refiere al proceso de construcción histórica, social y cultura de los individuos en tanto miembros de un grupo social concreto. Estos planteamientos en torno a esta categoría revela su carácter problemático pero a la vez indican la trascendencia de los fenómenos a los que alude.

La identidad es un proceso fundamental para la constitución del sujeto y de la sociedad. Los psicólogos se han preocupado más por el estudio de la identidad personal, mientras que los psicólogos sociales, sociólogos y antropólogos han privilegiado la identidad social. Pero difícilmente se puede comprender al sujeto si no es en el entorno social que lo constituye.

Por consiguiente difícilmente se puede hablar de identidad personal sin aludir a la identidad social. La distinción entre ambas radica fundamentalmente en el énfasis que da la primera al carácter subjetivo de la identidad y la segunda al carácter sociocultural y ambas están en estrecha vinculación.

Un primer acercamiento a la construcción de la identidad personal, que es la capacidad que tiene el sujeto de construir una representación de sí mismo, que le hace experimentar un sentimiento de unidad, que estructura sobre la pregunta ¿quién soy?, ¿quién soy frente al otro?, estas preguntas llevan a reconocer que el sujeto construye su conciencia en el mundo que es ineludiblemente histórico-social. La sociedad está compuesta por individuos que desde que nacen están conformando grupos, algunos de pertenencia y otros de referencia, formales e informales, pero que de alguna manera le dicen a una quien es y de dónde vino, y en el mejor de los casos hacia dónde va.

El sujeto, inmerso en el mundo, tiene mundo en la medida que le da sentido. Un sentido en el que entrama la experiencia personal con la construcción histórica y social que viene de la tradición, del horizonte cultural, del lenguaje y de la memoria colectiva. Entendiendo por esta como, la memoria de los miembros de un grupo que reconstruyen el pasado a partir de sus intereses y del marco de referencias presentes. La memoria colectiva asegura la

identidad, la naturaleza y el valor de un grupo. Además es normativa porque transmite los comportamientos prescriptos del grupo. La memoria colectiva está siempre construida sobre una necesidad del presente. Tiene que ver con el presente y, por lo tanto, también con el futuro (Kordon, 1995). De tal manera que el sujeto construye el mundo en su actuar, al vincularse con él, en el devenir de sus acciones en el tiempo y el espacio, en la vivencia de la experiencia de su actuar, en un mundo humanizado, cuyo sentido es una construcción del imaginario social (Castoriadis, 1983:) El mundo existe en la medida en que es mirado y es mirable, en la medida en que tiene un sentido que le dota de identidad. El mundo se construye como lugar de sentido y de vínculos.

En la construcción de la identidad están presentes, esquemas, representaciones, imaginarios contruidos socialmente, de tal manera que la identidad no es un acto que se origina en la mente, estático y aislado, sino es una consecuencia social relacional que se da en el espacio público, por ser el espacio de encuentro con *los otros*, de reconocimiento con *los otros*. Es en ese encuentro relacional con los otros lo que permite ir construyendo significados que guardan un cierto orden, que nos sujeta como parte de ese grupo y no de otro, lo que implica necesariamente enfrentarse a otras formas de ser y hacer, a otro núcleo de encuentro relacional distinto a lo que hace. La construcción de la identidad requiere de los *otros*, es necesario salir de *sí mismo* para encontrarse, y para ello requiere comunicación. Porque el encuentro con los otros exige salir de casa, salir de mí, salir de nuestra normalidad para consensuar, discernir, discutir, acordar. Es más un diálogo constructivo que una representación. Los encuentros con los otros potencializan la construcción de *sí mismo*, exigen posicionarse en los límites y desprenderse en cierto sentido del *nosotros*, que da seguridad, para acudir a *los otros*, eso es devenir, es un acto solidario que exige desprendimiento. Acudir al *otro* es un acto de deseo que se mueve entre el conflicto y la comunicación. Es un acto relacional que se da por medio del lenguaje verbal y no verbal.

La identidad es una construcción social que implica un sentimiento de pertenencia social o exclusión, lo que genera la inclusión de la personalidad individual en una colectividad, dicha inclusión se realiza mediante la apropiación e interiorización del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la comunidad en cuestión, ya que integra

imaginariamente una estructura unitaria y más o menos perdurable por las experiencias, los pensamientos, afectos, actitudes, valores, fantasías y comportamientos que el ser humano experimenta y reconoce como parte de sí mismo, a partir de esto es claro que los sujetos individuales como los grupales portan una o varias identidades a partir del espacio y momento histórico en que se encuentren, así que la identidad es un proceso intersubjetivo y relacional. Con la expresión «construcción social» se pone énfasis en la importancia del sentido de las prácticas sociales como insumo de la identidad, se otorga reconocimiento de validez, en principio, al conocimiento de sentido común de los actores sociales pero trata de ponerlos en relación con insumos socioculturales, históricos, ideológicos respecto a los cuales los sujetos no necesariamente son capaces de distanciamiento crítico. La identificación y sentido de pertenencia con un grupo tiene relación con la forma en la que significamos, interpretamos y damos sentido a nuestro quehacer (Berger y Luckman, 1997).

Para sintetizar la identidad es una necesidad básica del ser humano, es la autodefinition, producida por las construcciones sociales y personales que marcan al sujeto en las representaciones sociales que se muestran ante los otros, es el resultado de las relaciones contextuales e históricas de los sujetos con los que interactúa y la perspectiva que él mismo tiene o se forma para sí. La identidad tiene que ver con la historia de vida, que será influida por el concepto de mundo que se maneje en un espacio y en un tiempo determinado, se desarrolla dentro de pautas culturales e históricas, tradicionales o no, dentro de dinámicas de conflicto, con un período evolutivo propio y con un pasado y un futuro, es decir, con un conjunto de significaciones y representaciones que son relativamente permanentes, lo que posibilita que esta se transforme. La identidad entonces se caracteriza por una compleja relación entre la permanencia y el cambio, entre la continuidad y la discontinuidad. Ésta es sin duda una de las características que marcan la complejidad de los procesos identitarios.

Para Ramírez y Anzaldúa (2001: 80) la identidad docente es el resultado de una encrucijada de identificaciones donde se juegan significaciones imaginarias de muy diversa índole. La identidad de los docentes determina en buena parte la dinámica de la relación educativa pues los profesores actúan frente a sus alumnos reproduciendo modelos de prácticas docentes que han interiorizado a lo largo de su vida escolar, porque a través de esas

experiencias han construido actitudes, creencias y modelos de ser y hacer la práctica docente. Estos autores señalan que en la construcción de la identidad docente se basa en las significaciones retomadas del imaginario social. Y que lo imaginario social de acuerdo con Castoriadis, está constituido por sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad.

1.2.2 El imaginario social

El concepto de imaginario social permite comprender los trasfondos culturales, las formas de ver el mundo, en la medida en que desoculta el carácter construido a través de mitos, creencias y prácticas sociales, en tanto manifestaciones sociohistóricas.

Este imaginario es una dimensión siempre presente, es irreductible a lo funcional; se refiere a la necesidad de toda sociedad de responder a ciertas preguntas fundamentales que ella misma se plantea. ¿Quiénes somos como colectivo?, ¿A dónde vamos?, lo que permite delimitar una identidad, una dirección y una determinada articulación con el mundo circundante. Entonces, el imaginario social son aquellos esquemas, de significaciones construidos socialmente, que permiten percibir algo como real, que aportan un sentido organizador y hace que los miembros de una sociedad se ordenen, se uniformen e intervengan operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad. Es lo que mantiene unida a una sociedad en la medida en que produce significaciones colectivas.

Así lo menciona Castoriadis. –Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo ... Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que –ese sistema de interpretaciones”, ese mundo que ella crea” (Castoriadis, 1988: 69)

Este autor también distingue dos dominios del hombre: la psique y lo histórico social, en donde ambos son autónomos entre sí, pero también son irreductibles uno en el otro, a la par que son inseparables. En relación al dominio histórico-social, afirma que la sociedad es inseparable de la historia. Lo social sólo existe como autoalteración permanente, es decir como proceso histórico. El mundo social-histórico se constituye tanto desde lo material como desde lo simbólico, el lenguaje, las representaciones y las instituciones mismas poseen una dimensión simbólica que cada sociedad crea y recrea constantemente, a partir de su medio natural, de su historia y de un conjunto de rasgos, previamente dados. Se forman así las concatenaciones que dan consistencia al tejido social, donde lo simbólico determina ciertos aspectos de la vida individual y de la sociedad. El imaginario social es eminentemente creación. (Castoriadis, 1983)

Dentro del imaginario social, Castoriadis (1983:220) distingue dos dimensiones: el imaginario radical y el imaginario efectivo. El primero –es la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es”, es la capacidad creativa de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones. Es la dimensión instituyente del imaginario social. El segundo, se refiere a los productos, a las significaciones instituidas de una sociedad.

Los mitos sociales son un claro ejemplo del imaginario social y ponen de relieve su importancia y su fuerza. El mito es una construcción que se elabora con el objeto de dar sentido a lo inexplicable. Todas las sociedades construyen sus mitos. No hay sociedad sin mito. Estas creencias se instalan, se cristalizan, e instituyen en forma colectiva una manera de hacer y sentir. Estas formas de pensar determinan ciertas formas de actuar (Alzandua, 2004: 95).

La fuerza de los mitos, su grado de penetración en nuestras vidas es tan intenso que organiza nuestras relaciones y la vida social aunque no nos demos cuenta. Habitualmente percibimos estas creencias o significaciones como hechos naturales (propios de la naturaleza humana) más que como construcciones sociales. Esto hace que sean tan difíciles de modificar. Lo natural alude a aquello que es inevitable e inmodificable porque es "algo

natural". En cambio, es cultural todo aquello que construimos socialmente y, si lo construimos, es posible que construyamos algo diferente, por tanto lo cultural es evitable y modificable. La naturalización es uno de los grandes obstáculos para el cambio porque legitima formas de actuar y pensar y, además, crea consensos (Fernández, 1993:72-77).

Así, las instituciones se originan en ese imaginario social que se entrecruza con lo simbólico, formando una red que orienta y condiciona tanto la acción como la representación de la sociedad en cuestión. Sin embargo, la institución social no es exclusivamente simbólica ni funcional; la dimensión significativa y el hacer social resultan indisociables. Uno y otra se implica recíprocamente, en una relación que no es de determinación, en un sentido explícito, pero en donde lo social tiene una fuerza extraordinaria. Por una parte, hay un juego constante entre el poder instituido socialmente y el poder instituyente, como elemento fundamental de recreación social.

En esta relación se articula con lo que Castoriadis llama infrapoder, en el que incluye la lengua, la familia los ritos y todas aquellas prácticas sociales que conforman al hombre constituyéndolo como ser social y modelándolo en concordancia con el imaginario social. Tiene un potencial que reside en su capacidad para constituir a los sujetos y, en la sociedad moderna, la individualidad. Sin embargo, este poder no es absoluto; hay una serie de factores que lo limitan y lo condicionan: el mundo presocial o natural que impone restricciones de orden material; la irreductibilidad de la psique singular y su constante capacidad de resistencia; la coexistencia sincrónica con otras sociedades que ponen en cuestionamiento el propio imaginario; la pluralidad, emergiendo incesantemente en la sociedad instituyente. Enfatiza señalando que las instituciones impregnan al ser humano desde su nacimiento para constituirlo como sujeto espontáneamente obediente. Pero, al mismo tiempo, también le permiten constituirse como espontáneamente desobediente, sin que esta tensión desaparezca jamás. Si bien se reconoce que lo psíquico no se puede reducir a lo social-histórico, hay una insistencia en su dimensión "formable", normalizada, afirmando de manera reiterada e inquietante que la sociedad "fabrica" individuos en "un proceso histórico a través del cual la psique es constreñida... por un acto que violenta su propia naturaleza".(Castoriadis, 1988:72)

Lo que mantiene unida a una sociedad es desde luego su institución, la suma total de sus instituciones particulares, ~~la~~ institución de la sociedad como todo". La institución impone las normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos y métodos para tratar con las cosas y hacer cosas, que están en cada sociedad.

Cada sociedad, al igual que cada ser o especie viviente, establece (crea) su propio mundo, dentro del cual, desde luego, se incluye a sí misma. De la misma manera que para los seres vivos, es la propia organización (significaciones e institución) de la sociedad la que postula y define, por ejemplo, qué se considera como información para la sociedad, qué es ruido y qué es nada en cualquier aspecto; o cuál es el peso, la importancia, el valor y el sentido de la información; o cuáles son los programas de elaboración y la respuesta a una información dada, etcétera. En fin, la institución de la sociedad es la que determina lo que es real y lo que no lo es, qué tiene sentido y qué no lo tiene.

Existe un imaginario social instituido, aceptado y consensuado pero cada grupo o sector social puede producir nuevas significaciones que ponen en cuestión, se oponen a las significaciones instituidas. Decimos entonces que hay un imaginario instituyente, que es aquél que produce un quiebre y cuestiona lo instituido. Para que se produzca el cambio es necesario que surjan nuevos organizadores de sentido, estos combaten el orden establecido, dan cuenta de la existencia de "deseos que no se anudan al poder." (Fernández,1993:70)

1.2.3 El imaginario social de la docencia preescolar

En la docencia de preescolar existen una serie de significaciones imaginarias que tienen una fuerza casi mítica que sirve de referente identitarios para quienes se insertan en esta profesión. Por lo que ahora planteo algunas de estas características y mitos. La historia de la Educación preescolar en México, de la formación de las docentes de educación preescolar, y de las mujeres precursoras, así como la historia de las mujeres que acceden a la profesión ha construido un imaginario social acerca de las educadoras.

A través del proceso histórico, social, cultural e institucional de la educación preescolar y de la formación docente de las educadoras se construyó un imaginario social acerca de este sector magisterial. Donde están presentes ciertos mitos que han tipificado a las docentes, desde el plano personal a través de una serie de características físicas y de comportamiento como mujeres; en el plano profesional también se han construido creencias acerca de su quehacer docente, a través de sus actitudes, habilidades, prácticas y relaciones con su alumnado principalmente.

Las concepciones, mitos y creencias construidos socialmente son elementos que han llevado a concebir y a devaluar socialmente a esta profesión. A sí mismo, esta actividad profesional se convierte en una aspiración para muchas mujeres jóvenes. En ese imaginario social se concibe y autoconcibe a la docente en su actividad, actitud y práctica profesional como: ~~las~~ niñas bonitas”, ~~tiernas~~”, ~~obedientes~~”, ~~bien~~ comportadas”, ~~las~~ que hacen muchas cosas bonitas”, ~~cantan~~ y juegan”, ~~son~~ amables”, ~~agradables~~”, ~~creativas~~”, ~~trabajadoras~~”, ~~cumplidoras~~”, ~~apolítica~~”.

Algunos de estos mitos siguen caracterizando a la docente de preescolar en su trabajo cotidiano y social. En el trabajo de la educadora debe estar presente lo bonito, lo bello como valor, como un bien que debe ser parte indispensable del jardín de niños y del modo de ser de ella misma. Pero al parecer lo bello está tanto en su arreglo personal como en su actividad profesional. Su arreglo personal es un aspecto que siempre ha cuidado, desde las primeras educadoras, a principios de siglo, vemos a través de fotografías como era su vestimenta, llegaban a trabajar a los jardines de niños con sombreros, guantes y paraguas de encaje - lo que nos dice la clase social a la que pertenecían-. En la actualidad todavía se observa en muchos casos en las reuniones de inicio de cursos, en juntas de directora, supervisoras o jefas de sector, en eventos institucionales y/o escolares, el arreglo esmerado de las maestras. Trajes sastres, vestidos de cierta calidad, el calzado en combinación con el vestido y la bolsa, joyas o bisutería fina, diversos aromas de perfumes. Estos son aspectos que aún están presentes en la imagen social de las maestras de preescolar, se espera ver a una educadora bien arreglada, por lo que maestros de otros niveles o líderes sindicales dicen, ~~a~~

las educadoras lo que les interesa es andar bien arregladitas”, ~~traer~~ carro”, ~~son~~ de una clase social alta o media, y si no lo son, tratan de aparentar”⁸

En su actividad profesional su actividad y gusto estético se hace presente en la ambientación de su aula a través de decorados infantiles ~~híndos~~”. La creatividad es expresada a través de la transformación y creación de objetos y manualidades que elabora para sus alumnos o les propone elaborar. Las formas de presentar sus trabajos personales y de los infantes en donde están presentes los detalles de los muñequitos, las florecitas, los encajes, los corsages, los moñitos, el terciopelo, los listones, el fomi, las lentejuelas, etcétera. Con esas creencias llegan las alumnas a la Escuela Normal, donde se esmeran en forrar sus cuadernos y carpetas de planes y diarios de clase. Así lo bello se presenta como amor, como unión, como entrega características de las mujeres. El amor la hace bella y delicada. Lo infantil, inocente y buena. Desde donde se espera su buen comportamiento.

Esta imagen ha sido reforzados por la institución, llamémosle Dirección General de Educación Preescolar o Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, porque de ésta manera ha tenido el control de las educadoras absoluto de las docentes, ya sean las educadoras, directoras, supervisoras o jefas de sector. Se les ha exigido una actitud de obediencia y apego a la normatividad establecida, el respeto incuestionable a la línea jerárquica, porque de ésta manera ha tenido el control de las educadoras, se les ha exigido una actitud de obediencia y apego a la normatividad establecida, el respeto incuestionable a la línea jerárquica, una presencia adecuada en su arreglo personal. Ha cumplido el ser bondadosa, discreta, guardar silencio a sus dudas, desacuerdos, inconformidades, problemas laborales; ~~para~~ no tener problemas”, ~~para~~ qué sino no me escuchan”, ~~no~~ se dan cambios y nada más te metes en problemas”.

⁸ Expresiones recuperadas a través de entrevistas a docentes de educación primaria en la sección IX del SNTE.

1.2.4 El papel y la construcción de la subjetividad

La subjetividad es una categoría inseparable del sujeto: sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es constitución de la subjetividad, (Anzaldúa, 2008:193). El sujeto, entonces, es un ser *siendo*, devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. La subjetivación es un proceso de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. El sujeto es una organización dinámica, abierta, en recomposición constante a partir del devenir de las relaciones que sostiene con las estructuras en un proceso creativo. Donde no hay una determinación mecánica del sujeto por las estructuras, sino más bien un juego complejo de tensiones entre lo interior y lo exterior, donde lo exterior se vuelve interior y lo interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior.

La subjetividad se estructura a partir de lugar que ocupa el sujeto en la sociedad, y se organiza en torno a formas específicas de percibir, de sentir, de racionalizar, de abstraerse y de accionar sobre la realidad.

La noción hace referencia a las interpretaciones que se realizan sobre cualquier aspecto de la experiencia, se vuelven necesarios e importantes en las concepciones de vida, de mundo, de modo de pensar o de sentir. Por eso son accesibles sólo para la persona que las experimenta, ya que una misma experiencia puede ser vivida de diferentes formas por cada individuo. Es decir, el sentido subjetivo lo vamos a entender como aquellos aspectos que cada persona forma individualmente a partir de lo que experimenta haciendo partícipe la subjetividad interna y externa, relacionándose con lo histórico y lo actual que vive cada individuo. La subjetividad se expresa en comportamientos, en actitudes y en acciones del sujeto, en cumplimiento de su ser social, en el marco histórico de su cultura. En suma, la subjetividad es la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital. (Lagarde, (1993:302)

La subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo (y comparte con los otros, a partir del orden simbólico cultural), se construye al percibir la realidad, al significarla (a partir de los imaginarios sociales), al nombrarla (a partir del

lenguaje). La realidad externa se interioriza, se significa y resignifica; se convierte en realidad psíquica (significada por los imaginarios sociales y resignificada por el deseo). De su subjetividad el sujeto da cuenta a partir de su discurso: tiempo narrado, espacio construido, mundo y realidad significados en los que ocupa un lugar desde donde él enuncia “yo”, las relaciones que el individuo mantiene con su propio cuerpo, con su vida emocional e intelectual, en la relación con sus semejantes y también en su percepción de las cosas del mundo. “La subjetividad es siempre condensación de recorridos y de memorias, de voces y de aspiraciones en ciertos sentidos colectivos; se constituyen siempre en el tramo de las relaciones con lenguajes y experiencias múltiples, pero sobre todo, en el entramado de otras subjetividades; acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías de otras palabras y otras reflexiones.” (Huerco: 2004:16).

Fernando Savater, en el libro *Las preguntas de la vida*, menciona que nadie llega a convertirse en humano si está solo; “nos hacemos humanos los unos a los otros, nos lo pasaron boca a boca, por la palabra, por la mirada”. Con esta herencia sociocultural se lee la realidad objetiva, en tanto que esa mirada lectora contiene significados construidos desde los nichos ontológicos del desarrollo personal. Es decir, el sujeto al interactuar con la realidad no lo hace pasivamente sino es eminentemente activo, las imágenes, representaciones, lenguajes que internaliza los integra a sí mismo y los transforma con base en su propia significación.

1.2.5 Género

La categoría de género para este estudio permitió comprender la situación de las mujeres que deciden incorporarse a un ámbito laboral educativo en el que social e históricamente ha sido de mujeres y para la atención a la infancia. Situación que ellas mismas han asumido como una actividad idónea para mujeres, porque responde a los estereotipos construidos para este género. Esta herramienta conceptual permitió interpretar y comprender la complejidad de los autoconceptos, las prácticas las relaciones con las otras en ese mundo de mujeres y su necesidad de movilización en el ámbito político – sindical.

La definición de género propuesta por Scott, consta de dos partes íntimamente relacionadas, que además abarcan elementos para el análisis de este trabajo:

—.. el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las *diferencias que distinguen lo sexos* y el género es una forma primaria de *relaciones significantes de poder*. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido. Como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, el género comprende cuatro elementos interrelacionados: Primero, símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples... Segundo, conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Tercero, tener una visión amplia en la que el género no sólo se construye a través del parentesco, se construye también el mercado de trabajo, la educación y la política... Cuarto aspecto del género es la identidad subjetiva”. (Scott, 1990)

El género es el resultado de múltiples representaciones y autorepresentaciones. Es todo ese conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se han construido estereotipos del ser mujer y ser hombre, con lo que se ha determinado el comportamiento y ubicación social de las mujeres y de los hombres. Entonces lo que determina el género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido nacido en una familia con concepciones, valores y prácticas hacia un sexo u otro. Es decir las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género, en determinado espacio y cultura.

Para mayor comprensión, es necesario relacionar éste concepto con el de patriarcado, que es la manifestación e instrumentalización del dominio masculino sobre las mujeres y la niñez al interior de las familias, donde se construyen relaciones jerárquicas que constituyen tramas de poder. A las mujeres se les ha asignado la tarea de cuidar a los adultos mayores, al marido y a los hijos, de ser la encargada de las tareas domésticas; mientras que a los

hombres su actividad productiva se encuentra en el espacio público y político. Que están referidas a las cualidades y atributos, asentados culturalmente, entre los que han estado, su capacidad de ser dadora de vida, situación que la lleva a cuidar, dar, nutrir, proporcionar las bases en los procesos de socialización de infantes, cuidar de familiares, enfermos y ancianos; además, de permanecer en el espacio privado bajo la protección y dominación del hombre. En innegable que las mujeres ocupan un lugar primordial en la vida cotidiana de la familia, sin embargo, el trabajo que realizan las mujeres en el núcleo familiar está considerado fuera del sistema del mercado económico, por lo tanto no es valorado, reconocido, ni remunerado.

Así, al considerar que el poder es como lo señala Foucault, omnipotente y omnipresente, entonces no es posible negar que las mujeres hayan tenido cierto poder, pero el poder al que han accedido a lo largo de la historia es un poder que socialmente no se encuentra valorado, es el caso del poder en el espacio privado. Por lo que en una relación aparentemente equilibrada entre hombre/mujer, el poder sigue representado predominantemente por el hombre.

Martha Lamas (1996:113-114) plantea tres instancias básicas en las que se articula la categoría de género desde una perspectiva psicológica:

a) *La asignación (rotulación, atribución) de género.* Se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales. b) *La identidad de género.* Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimiento o actitudes de “niño” o “niña”, comportamientos, juegos, etcétera. c) *El papel de género.* El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. La dicotomía masculino-femenina, con sus variantes culturales, establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género.

Simone de Beauvoir (1981: 136) dice al respecto *“No nacemos ni hombres ni mujeres, la sociedad nos convierte en hombre y mujeres, nos forma una identidad de acuerdo con lo que cada cultura espera para los hombres y para las mujeres”*.

Los estudios de género se han orientado a develar y a entender de qué manera las conductas humanas (identidad, roles o funciones, estereotipos) han estado determinadas por la construcción de las ideas y creencias de lo que deben ser los hombres y las mujeres, la manera en que lo masculino y lo femenino se han ido interiorizando socialmente y generando estereotipos mismos que se han transmitido de generación en generación a través del lenguaje y otros símbolos. Celia Amorós menciona en torno a la idea de que las mujeres somos portadoras de la esencia femenina y por definición somos tiernas, emotivas, generosas, portadoras de la paz y el bien, por naturaleza. Aclara que esas cualidades fueron impuestas, porque toda la vida nos han puesto a cuidar ancianos y niños y, entonces aunque sólo fuera por necesidad, había que convertirlas en virtud porque todo sujeto humano acaba pensando que su vida tiene algún sentido, y entonces había que pensar que la generosidad es un valor supremo...” (Amorós, 1990:39)

Es así que las mujeres se fueron adjudicando esos discursos como propios y como un deber de ser mujeres y desde esas visiones se relacionaron con el mundo, y así fueron construyendo su identidad femenina. A partir de esas concepciones asumidas, muchas mujeres han incursionado en la docencia pensando que cuentan con las cualidades necesarias para este ejercicio profesional, les gustan convivir con niños y niñas, son pacientes, afectuosas, alegres, bondadosas. En este sentido la identidad de las mujeres puede ser reconocida como una construcción, pero también como un punto de partida para construir, para cambiar el rumbo de lo que ha sido impuesto, para dar paso al deseo e intereses de las propias mujeres. –Ser mujer es tomar una posición dentro de un contexto histórico en movimiento y ser capaz de elegir qué hacer de esta posición cómo alterar el contexto” (Alcoff, en Martínez, 1992)

1.2.5.1 La participación política de las mujeres

Se consideró necesario abordar este aspecto en los estudios de las mujeres, porque las maestras de educación preescolar, han tenido una presencia relevante políticamente desde la creación de la educación preescolar, la formación de docentes y en los movimientos magisteriales. La presencia de las educadoras en el ámbito sindical llevó un largo proceso porque era y es una actividad de poco interés para ellas. Sin embargo, son pocas las que han accedido a este espacio y las que lo han hecho han tenido que confrontar y transformar valores, relaciones familiares, laborales y social. Es por esto que fue necesario buscar explicaciones a dicha postura.

La participación política,⁹ es una acción del ser humano que lleva a tomar decisiones relacionadas con el poder y su ejercicio, ya sea en favor o en contra. Participar políticamente constituye una actividad colectiva, que presupone organización, una estrategia y una acción orientadas a conseguir transformaciones, en la distribución de bienes en el marco del poder social., Durante mucho tiempo la participación política, fue exclusiva de los hombres, quienes sólo podían participar en las actividades del mundo denominado “público”, por el contrario, las mujeres estuvieron limitadas al mundo de lo “privado”, la vida doméstica y la familia.

La participación de las mujeres en los diferentes espacios donde actúa, social, comunidad, labora, sindical, le ha permitido generar grupos, redes sociales y organizaciones formales, son lugares donde se forma opinión, se intercambia información y se crean consensos; es donde se originan acciones caracterizadas por poseer múltiples dimensiones que se refieren a distintos niveles de la sociedad. Esos vínculos generan identidades, define aliados y adversarios así como estrategias de acción; el control de estos espacios relacionados con la vida cotidiana muestra una forma distinta de “hacer política”, en la que se enfatiza la acción y la administración de la vida social, A través de esas redes se genera la socialización,

⁹ Es todo acto de transformación de las relaciones de poder, ya sea en el hogar, la comunidad, el trabajo, el sindicato, las cámaras de diputados y senadores, etc., con el fin de la búsqueda colectiva de la satisfacción de valores y necesidades en el campo de la formación de identidades.

comienza a tomar conciencia de su subordinación, de sus condiciones de vida y laborales, identifican sus problemáticas y la posibilidad de crear alternativas de participación que las hagan reconocerse como sujetos sociales con la posibilidad de participar en grupos y organizaciones sociales y culturales comunidad, escuela de los hijos, organizaciones voluntarias, grupos de estudio, etcétera, de manera que estos grupos en determinadas coyunturas, sirven como base a esas movilizaciones, con un fin de crear identidades colectivas, definir aliados y adversarios, influir en las decisiones políticas o crear proyectos alternativos.

En esos ámbitos de política, el poder determina las relaciones, por lo que en muchos casos cuando las mujeres acceden a puestos de poder, y ejercen posiciones relevantes, responden a los patrones ideológico-culturales y políticos de la formación a la cual representan y olvidan las reivindicaciones de género. Incluso en ocasiones las mujeres con poder ejercen relaciones autoritarias y de control hacia sus subalternas provocando conflictos, tensiones y enemistades. Esto está presente en el ámbito de las instituciones de educación preescolar, en donde las maestras con mayor jerarquía imponen sus puntos de vista, minimizando las posibilidades, intereses, deseos de sus subalternas.

Entre los obstáculos socioeconómicos y materiales están la escasez de medios y recursos, la sobrecarga de trabajo en el espacio familiar, en donde las condiciones estructurales -casa, familia, hijos- dificultan la participación política de las mujeres. La prioridad de la sobrevivencia cotidiana y de cubrir las necesidades básicas de su familia es la cuestión que mayor peso tiene, lo que la limita tener el tiempo y las energías que requiere para participar en las actividades gremiales y políticas. Para algunas mujeres participar en la política les genera un conflicto, porque rompen con patrones establecidos, hasta cierto punto, se desdibuja su identidad femenina.

Para algunas educadoras la participación política sindical es algo ajeno a sus intereses y motivaciones, es algo distante de su mundo lo que se sostiene con la frase: "Las educadoras somos apolíticas".

Cuando las mujeres llegan a participar en movimientos su presencia y participación poco duradera y en forma discontinua, no es posible mantenerse de tiempo completo durante mucho tiempo y existe una dificultad para manejar el poder y manejarse libremente en esta esfera. Consideran que es una esfera masculina y clasista, competitiva, donde se dirimen intereses particulares y donde hay deshonestidad y corrupción, cuestiones que influyen en la no participación política institucional, ya sea en partidos políticos o sindicatos debido a que sus temáticas, estilos autoritarios, agresivos y horarios, hacen difícil su participación. En las mujeres hay una tendencia a refugiarse en lo conocido, en lo considerado “normal” y el temor a salir y dar el salto, a incursionar en campos nuevos, y correr el peligro de desencontrarse con las vivencias, experiencias y prácticas cotidianas de las mujeres.

1.2.5.1 .Relaciones entre mujeres

En los jardines de niños¹⁰, lugar de trabajo de las educadoras, la presencia de mujeres en algunos espacios es exclusivo y en otros, son la mayoría. Es estos planteles educativos se construye un arcoíris de relaciones entre las docentes, el compañerismo, la amistad, el reconocimientos, la solidaridad, el respeto y admiración; pero también, están presentes las relaciones más tensas, conflictivas y violetas. Estas maneras de relacionarse en el espacio laboral se expresan de muchas maneras: a través de la comunicación abierta y sincera, el acompañamiento, la plática permanente, la complicidad y la simulación, el silencio, la indiferencia, apatía o la agresión verbal. Estas maneras de relacionarse entre colegas posibilitan o limitan el crecimiento y desarrollo personal y profesional, la realización del trabajo compartido y la posibilidad de construir y compartir estrategias educativas que propicien los procesos de aprendizaje en el alumnado. Se puede decir que en esas

¹⁰ La educación preescolar es el nivel educativo previo a la educación primaria. El servicio educativo se ofrece en jardines de niños, estancias y centros de desarrollo infantil. La edad de los infantes que asisten a estas instituciones es de 3 a 6 años de edad. Con el surgimiento de este nivel educativo a las instituciones educativas para la infancia se les denominó *Escuela de Párvulos*, a principios de siglo XX con la influencia extranjera se impuso el nombre de *kindergartens*. En 1928 con la política nacionalista y patriótica estas instituciones se les designa el nombre de *Jardines de Niños*. Sin embargo, en la actualidad a estos planteles educativos se les conoce más como Kinder, principalmente en el sector privado.

relaciones se cruzan todo tipo de sentimientos, desde los más dulces hasta los más amargos y dolorosos, que en gran parte configuran la vida emocional de las mujeres-docentes.

Susie Orbach y Luise. Reconocen que dichas relaciones no son fáciles, ni libres de problemas, que están presentes un sin fin de sentimientos y emociones, que en ocasiones tienen efectos destructivos, generados por sentimiento de dolor, envidia, competencia, culpa, abandono y enojo no expresado. Porque algo que está presente en la relación entre mujeres es la no libertad de hablar de los malestares, al contrario se trata de esconder esos sentimientos.

Marcela Lagarde (1993:303) menciona que la mujer por su estereotipo de bondad, pasividad y sumisión que le obstaculizan la expresión directa y la sublimación de su agresividad, ésta se convierte en un elemento negativo que debe reprimir o transformar. Sus agresiones son encubiertas bajo formas de manipulación, o en el ejercicio autoritario de su ser de otros, en la maternidad, en la amistad, en las relaciones de trabajo. Las relaciones en los diferentes grupos de mujeres en muchos casos se dan sobre la base de la competencia, la exclusión y la subordinación de unas sobre otras. “Compiten genéricamente porque cualquier mujer es amenazante de quitar el sitio a la otra: compiten por espacios sociales y por los vínculos con los hombres y las instituciones a partir de los cuales pueden existir. Compiten también, desde la carencia de género por acceder a bienes, recursos, oportunidades y por poseer más que las otras”. Se enfrentan entre sí “inferiorizadas”, pero todas en rangos específicos están sometidas a la opresión patriarcal (Lagarde, 1997:82)

Uno de los sentimientos más frecuentes estereotipados que se da entre las mujeres es la envidia, “puede afirmarse que toda mujer ha experimenta al menos una vez un sentimiento de perplejidad al descubrir que se siente incómoda cuando una amiga le cuenta algún acontecimiento feliz” (Orbach, 1988: 57). Muchas veces el éxito de una mujer representa una amenaza para otra mujer, porque descubre que se siente vacía, abandonada, cuando la otra mujer avanza y evoluciona. Siente como si la que tiene éxito, le volviera la espalda, dejándola sola en el espacio que antes compartían ambas. El sentimiento de envidia devela a una mujer con un conflicto con sus propios deseos y anhelos que se asusta cuando ve que

otra mujer es capaz de responder a los suyos propios. Admira esa capacidad, pero no comprende cómo es posible que la otra consiga lo que ella no ha podido. Lo que la envidia revela es hasta qué punto las mujeres viven sus anhelos y deseos de forma conflictiva. Pero hay que reconocer que la envidia plantea un reto, que es reconocer y aceptar los deseos más profundos para actuar y movilizarse para conseguirlos.

A diferencia del poder visto por Foucault, este también puede ser un hecho positivo para las mujeres, porque es la capacidad de decidir sobre la propia vida. Como tal es un hecho que trasciende al individuo y se plasma en los sujetos y en los espacios sociales, es ahí donde se materializa como afirmación, como satisfacción de necesidad, y como consecución de objetivos. La otra cara del poder está en la capacidad de decidir sobre la vida del otro, de la otra. Quien ejerce el poder se asume con el derecho de hacer uso del castigo y desde esa posición domina, enjuicia, sentencia y perdona. Al hacerlo, acumula y reproduce poder.

Así lo plantea Foucault (1992), quien analizó con profundidad los mecanismos del poder que operan en la sociedad capitalista y su influencia en la conformación de la subjetividad de las personas. Señala que el poder no es exclusivo de la política; no puede ser localizado en una institución o en el Estado. El poder no es considerado como un objeto que el individuo cede al soberano. El poder se encuentra en todo fenómeno social, toda relación social - económicas, culturales, sociales, sexuales, de saber, etcétera, es vehículo y expresión. Una de las técnicas que Foucault distingue, es la disciplinaria o anatomía política, que se caracteriza por ser una tecnología individualizante del poder, basada en observar en los individuos, sus comportamientos y su cuerpo con el fin de anatomizarlos, es decir, producir cuerpos dóciles y fragmentados.

El poder, no sólo reprime, sino que también produce: produce efectos de verdad, produce saber, en el sentido de conocimiento. También el conocimiento es un producto social, y se encuentra por tanto condicionado por la posición y los intereses de los sujetos que lo producen. El poder se ejerce y se impone no tanto por el ejercicio de la fuerza y del engaño sino por la producción del saber, de la verdad, por la organización de los discursos. Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, produce cosas, induce

placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir”. Más que prohibir, el poder gobierna, presenta al individuo las alternativas válidas para la acción, induce, encauza sus conductas en una dirección.

En las instituciones educativas de manera particular en los jardines de niños donde las educadoras desarrollan su actividad profesional, se entrevén ejercicios de poder a través de las relaciones con las autoridades escolar, llámese coordinadora sectorial, coordinadora regional, jefa de sector, supervisora o directora, que en todos los casos son mujeres, quienes ejercen su poder otorgado por la propia institución para el cumplimiento de la normatividad. También se hace presente el poder simbólico, su sola presencia representa a la autoridad con todo el peso de poder que la inviste la institución. Con lo que domina, castiga, amenaza, excluye, apoya, promueve, hace alianzas, premia, el actuar de cada una de las instancias jerárquica. El verticalismo de esa línea jerárquica es rígida, ninguna tiene autonomía, no toma alguna decisión sino es con la autorización de la autoridad inmediata superior; en todo momento y en cada una está presente el temor de no estar haciendo bien las cosas, es decir, no cumplir como lo manda la normatividad o la autoridad. Tal efecto se acentúa en la docente que está frente al grupo de infantes quien ocupa el último peldaño de esa línea jerárquica. Por lo que ese ejercicio de poder provoca sumisión, temor, obediencia, limitando la expresión, la autonomía, la creatividad y la posibilidad de transformar creativamente las prácticas docentes y participación en los asuntos gremiales.

1.3 La Profesión Docente

Es la actividad laboral que se caracteriza porque tiene el cometido de provocar aprendizajes a una población ya sea infantil, de jóvenes o adultos y que recibe una preparación formal para ello. La docencia es una práctica social comprometida con la configuración de otros sujetos, en la que esa relación da cuenta de la intersubjetividad que se construye entre docente-alumnos.

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros profesionistas, ya que realiza un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos claros de ingreso a la profesión y tiene un cuerpo de conocimientos propios. La sociología de las profesiones establece otros elementos característicos de una profesión como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, así como la existencia de mecanismos para autorizar a los que pueden ejercer la profesión.

Los y las docentes de Educación Básica son trabajadores al servicio del Estado, es la Secretaría de Educación Pública quien los contrata. Su actividad profesional responde a la Política Educativa del Gobierno en turno. Como trabajador del Estado sus derechos y obligaciones están estipuladas en la “Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado”, con la que el docente debe cumplir con la formación específica que se le exige, aplicar el programa, los contenidos, los métodos de enseñanza y formas de evaluar a partir de lo determinado por la institución educativa. Cumplir con el tiempo, horario, cumplir con la aplicación del programa educativo, asentar los resultados de las evaluaciones realizadas a sus alumnos, por todo ello recibe un salario. Los docentes que laboran en las escuelas públicas son adheridos al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. La mayoría de maestros consagran la mayor parte del tiempo de su vida a esta actividad profesional, de tal manera que la docencia es considerada una profesión de vida.

Son dos las representaciones sociales que están presentes en la actividad docente: la profesional por un lado y la del trabajador asalariado por el otro. Lo que ha provocado una tensión ante estas dos miradas. En muchos casos los docentes han internalizado el rol de empleado -realizando su actividad con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. Se ve obligado a defender su salario como los demás trabajadores a través de luchas, marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones. El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso. (Díaz Barriga, 2001)

La profesión docente en las últimas décadas está viviendo una crisis de identidad¹¹ debido a las insatisfacciones generalizadas tanto en el ámbito social como en el personal. La población muestra descontento con la labor de las y los maestros por los resultados obtenidos en los exámenes ya sea propios o de sus alumnos, lo que ha llevado a la una devaluación social del magisterio. Quienes viven situaciones de malestar, frustración, desencanto con la profesión, con las condiciones laborales, sociales, familiares y personales de sus alumnos (Marchesi, 2008: 13-17)

Es evidente que las y los docentes están viviendo un proceso de adaptación a un ambiente laboral y social que cada vez es más complejo y exigente. Sin embargo, todavía un gran número de maestros se continúa formado bajo modelos tradicionales. Pensados y pensándose como ejecutores de currículos y de reformas, actores para un guión predeterminado, escrito por otros y no para la generación de conocimiento. Como transmisores de información, con escasa autonomía en los diseños y evaluación curricular que los lleva a tener una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa.

La profesionalización docente exige una mirada renovada, cuenta con un cuerpo de conocimientos propios, con competencias comunicativas y tecnológicas y disposición a una constante actualización. El desarrollo de capacidades y competencias profesionales, personales y sociales para articular relaciones significativas entre todos los actores que impactan en la formación de los alumnos. Capacidades y competencias para trabajar en escenarios diversos, interculturales y cambiantes. Participar en la gestión educativa, fortalecer una cultura institucional democrática. Docentes protagonistas como co-autores de los cambios, capaces de participar, intervenir en la toma de decisiones en su escuela y en espacios técnico-políticos más amplios. En fin, nuevas manera de percibir su práctica profesional, manteniendo su más profundo sentido humano con lo que construye una identidad profesional y ética.

¹¹ La crisis de identidad, se debe a la transformación de un oficio aprendido, transmitido, incorporado al trabajador y con reconocimiento social a una situación que provoca incertidumbre, no reconocida y mal pagada. Ése es el caso de las docentes, que han pasado de ser trabajadoras del Estado, con una misión relevante y con modos de hacer muy interiorizados, al estatus de *profesional* que le exige actividades y actitudes que antes no realizaba.

También se considera que la formación profesional del docente debe poner énfasis en la formación personal, lo que implica que el adquiera un alto autoconcepto, autoimagen y autoestima, como elementos determinantes para la construcción de la identidad profesional. La profesionalización tiene que ver con el estatuto social de la profesión, la autonomía, valor, presencia y capacidad de influencia que una profesión tenga en la sociedad.

Imbernon (2008:22) propone un nuevo concepto de la profesión y función docente: 1. se trata de una *actividad laboral permanente* y que sirve como medio de vida por tanto, el profesor/a, como profesional, será sinónimo de profesor/a trabajador/a. 2. Se trata de una *actividad pública* que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, lo que significa que está enmarcado en un contexto determinado que la condiciona, que por consiguiente, requiere una formación específica en diversas capacidades y conocimientos, y que, además determina el ingreso en un grupo profesional determinado. 3. Es una *actividad compartida* al considerar que la educación es un problema sociopolítico, en el cual intervienen agentes, grupos y diversos medios.

Los referentes teóricos presentados ayudaron a delimitar la investigación y entrelazar los conceptos para el análisis y clarificar el camino metodológico a seguir, ya que dieron los elementos necesarios para orientar la mirada a las prácticas y relaciones instituidas e instituyentes en la construcción de la identidad de las docentes de preescolar.

CAPÍTULO 2 HACIA LAS HISTORIAS DE VIDA

En este capítulo se esboza el método utilizado para la construcción de las historias de vida, y desarrolla un referente histórico, porque creemos que es necesario sacar a la luz los antecedentes y las enseñanzas que dejaron las primeras formadoras de docentes de preescolar, antes de que el lector se concentre en las historias seleccionadas. Ello permitirá comprender algunos rasgos, concepciones y sentidos que se construyeron en torno al perfil y características de esta figura docente.

2.1 Metodología cualitativa y Técnicas de investigación

Se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable... Es un modo de encarar el mundo empírico. La investigación cualitativa hace referencia a un modo de abordar un problema social, propone ciertos procedimientos en la construcción de conocimiento sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre los fenómenos. El objetivo de la investigación cualitativa es descubrir la naturaleza del mundo social mediante la comprensión de la forma en que las personas actúan y dan sentido a sus vidas. Se interesa por la naturaleza intersubjetiva del mundo (Eyles, en García 1988: 33)

Estudia la naturaleza profunda de las realidades socio-culturales, sus estructuras dinámicas, lo que da razón de los humanos comportamientos y manifestaciones, buscando la comprensión holística, de una totalidad social dada. Esa comprensión se desarrolla de manera gradual, a partir del estudio de los grupos concretos que existen en la sociedad. La comprensión profunda de esos grupos específicos ha de realizarse partiendo del mundo de la vida de los propios actores (Goetz y LeCompte, 1988), que progresivamente irán dando cuenta de la complejidad de la sociedad como un todo.

Algunas características de la investigación cualitativa son:

1. *Es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos, comprensiones e interpretaciones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Los investigadores siguen un diseño flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes formuladas vagamente.

2. *El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.* El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* Interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario.

4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.

6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.* Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales.

7. *Los métodos cualitativos son humanistas.* Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a

experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques.

8. *Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico.* Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social.

Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.

9. *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado. Algunos procesos que aparecen con relieve nítido en ciertas circunstancias, en otras sólo se destacan tenuemente.

10. *La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos... Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica. (Taylor y Bogdan, 1992: 20-23).

La investigación cualitativa desarrolla sus procedimientos atendiendo a los siguientes aspectos:

- Extraer descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (LeCompte, 1995). Produce datos descriptivos, a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable
- Le interesa más lo real, que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado (LeCompte, 1995).
- El proceso es abierto y flexible, porque se mueve en la ambigüedad, en la incertidumbre.

2.2 El enfoque biográfico

El uso de las biografías, historias y relatos de vida forman parte de los métodos cualitativos. Constituyen géneros narrativos en los cuales se cruzan perspectivas y estilos provenientes de diversas disciplinas, desde la literatura hasta la historia, y desde la sociología hasta la antropología. Con el propósito de reconstruir las experiencias personales que conectan entre sí “yo” individuales que interactúan en familias, grupos e instituciones. Se trata de la existencia de un “yo” que ha participado de los sucesos o experiencias recogidos en un texto, éste es una biografía, historia de vida, testimonio, trayectoria, etc.; y que comienza por ubicar al sujeto-protagonista en su contexto histórico y social y despliega el tema o historia que constituye el argumento de la narración.

El método biográfico, se define como “el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos. Estos documentos incluyen autobiografías, biografías, diarios, cartas, historias y relatos de vida, crónicas de experiencias personales”. (Denzin, en Buontempo, 2000). Se caracteriza por reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, valores,

percepciones. El eje es reconstruir un proceso ubicado históricamente, es decir, está constituido por una o varias personas ubicadas históricamente, que tienen en común haber sido actores en los sucesos que narran.

El enfoque biográfico permite aprehender las relaciones de reciprocidad entre el punto de vista subjetivo de la persona y su inscripción en la objetividad de una historia. Además permite, en una perspectiva interaccionista, aprehender las "subjetividades", comprender cómo las conductas son constantemente remodeladas para dar cuenta de las expectativas de los otros. Pone en evidencia los mecanismos transaccionales e intermediarios entre lo individual y lo social. Este enfoque hace accesible lo particular, lo marginal, las rupturas, los intersticios y los equívocos que son elementos clave de la "realidad" social y sobretodo porque explican que no hay sólo reproducción. (Bertaux, 1980).

2.2.1 El Enfoque Biográfico en el Estudio de la Identidad

En los últimos años el enfoque biográfico ha demostrado ser una herramienta de gran utilidad, en el estudio de la identidad, a partir de las problemáticas psicosociales planteadas por cambios tecnológicos y sociales, la creciente movilidad geográfica y profesional, entre otros. En el estudio de la identidad, el enfoque biográfico es un auxiliar para comprender el origen social de los conflictos psicológicos, analizando la manera en que los determinismos o problemáticas sociales influyen y se traducen en lo individual.

El enfoque biográfico concibe al individuo como el producto, el actor y el productor de toda su experiencia. Lo que implica que el individuo es el producto de una historia individual que está enraizada en una historia familiar, enraizada ésta a su vez en una historia social. En donde se focalizan las acciones y decisiones de los sujetos en contextos y tiempos específicos, con lo cual se logran percibir las relaciones sociales que le permiten llevar a cabo tales decisiones o bien el nudo de relaciones que constriñen o son modificadas por las acciones de los sujetos. A través de la construcción narrativa en el relato de vida, se

puede estudiar la identidad. Con lo que el individuo es visto como producto, como productor y como actor de historias. Como *producto* de la historia porque supone que su identidad se ha ido construyendo a partir de acontecimientos personales que ha vivido y que determinan su biografía como una historia singular y única, como a partir de elementos que son comunes a su familia, a su medio, a su clase. Con lo que el individuo es visto como un sujeto activo, porque que es producto, actor y productor de historias, que busca otorgar sentido a su historia. En la línea de Sartre *hacer algo con lo que han hecho con él*. (De Gaulejac en Cornejo, 2006).

Al ser considerado el individuo como *productor* de historias, porque a partir de procesos conscientes e inconscientes, realiza una reconstrucción de su pasado intentando otorgarle cierto sentido. Finalmente, en el enfoque biográfico, la manera privilegiada de acceder a esas historias es a través del relato de esa vida, del relato de esa historia. La *historicidad*, supone un individuo capaz de integrar su historia y al mismo tiempo integrar la Historia. En este sentido, el relato de vida se constituirá no sólo como medio de acceso a esta historia sino también se constituirá en un instrumento de historicidad, permitiendo al individuo "trabajar" sobre su vida. Contar o relatar su vida será un medio para "jugar con el tiempo de la vida, reconstruir un pasado, soportar el presente y embellecer el futuro" (Op. Cit.2006).

2.3 Historias de vida

La historia de vida se construye a través de relatos de la vida de una persona, a la que se considera por distintos motivos como "informante clave". Se recoge durante un largo período de tiempo por aproximaciones sucesivas, debido a su amplitud. El relato introduce sentido, acciones en el tiempo, permitiendo al propio sujeto participar a la construcción de su identidad. El sujeto es capaz de operar una reconstrucción sobre su pasado a la cual intenta encontrarle y construye un sentido, creando así un sentimiento de identidad.

En la historia de vida se tratará siempre de recopilar un conjunto de relatos personales que den cuenta de la vida y de la experiencia de los narradores —o informantes— entrevistados. Cada unidad, fragmento o cuadro narrativo forma parte de un relato de vida que los conjunta y articula. Una sucesión amplia y extensa en diversidad y profundidad de relatos de vida, puede llegar a constituir el cuerpo de una "autobiografía" generada en la situación de la entrevista oral. Autobiografía que se diferencia de aquel documento personal generado en soledad y que por iniciativa propia produce el personaje. Las historias de vida, como método biográfico, pretenden conocer la perspectiva de los actores en los procesos de cambio, le ponen voz a lo que a menudo no la tiene. El investigador dará la perspectiva del otro, dará voz y le dejará hablar.

Las historias de vida, tienen como centro los modos o maneras en que un individuo construye y da sentido a su vida en un momento determinado y en lo que dice esa vida sobre lo social, la comunidad o el grupo. Una historia de vida pretende captar la totalidad de una experiencia biográfica, los cambios en la vida, sus ambigüedades, sus dudas, sus contradicciones, la visión subjetiva y las claves que permiten la interpretación de fenómenos sociales que acompañan la vida del sujeto (Reséndiz, en Tarrés, 204: 136).

El trabajo con las historias de vida, configuran un proceso de conocimiento. Un conocimiento de sí, de las relaciones que se establece con el proceso formativo y con los aprendizajes que se construyen a lo largo de la vida. El sujeto, en el abordaje biográfico, produce un conocimiento sobre sí, sobre los otros y sobre el cotidiano, el cual se revela en la subjetividad, en la singularidad, en las experiencias y en los saberes, al narrar con profundidad. La centralidad del sujeto en el proceso de formación subraya la importancia del abordaje comprensivo y de las apropiaciones de la experiencia vivida, de las relaciones entre subjetividad y narrativa como principios que concede al sujeto el papel de actor y autor de su propia historia. Las historias de vida estudian unidades sociales amplias. Por ejemplo una comunidad a través de los relatos biográficos de varios de sus miembros.

En el relato se expresan saberes, experiencias, recuerdos, contradicciones que van constituyendo sentidos en lo cotidiano. Si el hombre se objetiva a partir del lenguaje —y de

una significación que le otorga al mundo social- su relato pasa a ser significado y discurso a través del cual el sujeto le otorga cierta lógica a su experiencia, a su vida, a sus vivencias y sentimientos; justificando, en muchos casos su existir y su relación con el mundo histórico

Existe una distinción entre la historia de vida y el relato de vida, básicamente radica en la extensión de una y otra, y en las intenciones analíticas en cada caso. La historia de vida busca la reconstrucción ~~total~~ "total" de una vida –Además de ser ese sujeto único el protagonista de toda la investigación- los relatos de vida, en cambio, buscan comprender el trayecto biográfico experimentado por varios sujetos, manteniendo la particularidad de cada uno y profundizando tanto en el contexto como en las experiencias y sucesos vividos por cada sujeto; pero intentando construir, al mismo tiempo, ejes de análisis que posibiliten la contrastación entre los sujetos para comprender procesos comunes en el reconocimiento de la diversidad de la heterogeneidad y de la especificidad. (Medina, 2000:46-47)

Por otro lado, la trayectoria profesional docente, es el tránsito del sujeto desde su formación en la Escuela Normal hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido empleando sus saberes especializados producto de su formación, en los contextos sociales e institucionales en donde ha realizado su acción profesional y social. Por lo tanto, la trayectoria profesional de la docente tiene que ser visto como un proceso socio-histórico en donde se hacen presentes las experiencias formativas, laborales, sociales, políticas, y las tradiciones, entendidas esta como: Configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto que están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuño, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. Producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, interés mutuos, conflictos latentes o expresados en debates ~~racionales~~ "racionales". Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares (Davini, 1995:20)

Así, tradiciones, imaginario social, formación y experiencia laboral se cruzan y convergen enlazándose con el proceso de vida –personal del sujeto- para la constitución de identidades profesionales. En donde la trayectoria profesional está inserta en los relatos de vida de cada maestra, y que es un referente en la construcción de la historia de vida de la misma. Es decir, los relatos de vida son momento, fragmentos, recuerdos, fantasías y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada sujeto, marcando particularidad del porqué y cómo llegaron a ser docentes.

2.5 Antecedentes de la población y la muestra seleccionada

El ser docente de educación preescolar y actualmente formadora de licenciadas en educación preescolar, me dio la posibilidad de establecer contacto con un número de educadoras, en sus espacios de trabajo. Escucharlas y observar su trabajo en las aulas de jardines de Niños, en espacios y momentos en los que interactuaban con otras educadoras y con autoridades escolares, en los Consejos Técnicos y cursos de capacitación. También a través de diálogos informales. Pude estar atenta a sus experiencias laborales, sus afectos, sus enojos, deseos, sentimientos, conflictos, contradicciones y satisfacciones, identifique las coincidencias y diferencia que hay en su decir y actuar.

Desde ese acercamiento a tantas educadoras e historias de vida personal y profesional de un valor humano que merece ser retomado, para el análisis de este trabajo se identificaron algunas que llamaron la atención por la manera como accedieron a la profesión, por su condición de vida como mujeres y trabajadoras, y por romper con el imaginario y los prejuicios que se han construido respecto a las educadoras. El material es vasto, y para una tesis con límites de tamaño, he abordado una selección de las diversas formaciones y experiencias que permitieran mostrar el proceso de la construcción social de la identidad de las docentes de preescolar.

De manera sistemática se inició el trabajo de campo a mediados de los años 90' durante aproximadamente dos años en tres sectores escolares: Xochimilco, Contreras e Iztapalapa en donde se trabajó con observaciones participativas durante sus reuniones de consejo técnico y

entrevistas iniciales. También se tuvo la oportunidad de asistir a reuniones sindicales en jardines de niños y a un congreso de la sección IX del SNTE, en donde se pudo identificar a maestras para participar como informantes clave. La experiencia en estos espacios en algunos momentos fue compleja porque las maestras líderes tenían una actitud de desconfianza, ya que no me conocían y en dos ocasiones me sacaron de sus asambleas.

Con el fin de actualizar la información para este momento del trabajo se recurrió a tener nuevos encuentros y diálogo con maestras que tuvieron la disposición de participar. Compartieron sus experiencias más recientes respecto a la actualización docente, a la aplicación del nuevo Programa de educación preescolar. Así mismo confirmaron concepciones y formas de relacionarse con las otras actrices de la educación preescolar. Con la gran cantidad de material recopilado se identificó la riqueza de experiencias y concepciones de las educadoras, con lo que se tomó la decisión de seleccionar quienes serían las informantes clave. Seguía siendo un número significativo las que podrían participar, por lo que se tomó como criterio seleccionar a las maestras que respondieran a la reconstrucción de sus historias por escrito vía correo electrónico, a partir de los ejes que se les propusieron. Nuevamente la respuesta fue excelente se reunió 10 narraciones, de las que se tomaron solamente 6 que explicitaron con mayor amplitud su narrativa.

En ese caminar y adentrarse al proceso histórico de la educación preescolar es que se reconoce la importancia de hacer visibles a educadoras que transgredieron la normatividad, el deber ser, el imaginario de la educadora, son las que se atrevieron a romper el silencio, a cuestionar a la autoridad, maestras que participaron con compromiso en un contexto y momento histórico específico, el movimiento magisterial de 1989 único en que las educadoras han tenido presencia social, gremial y sindical, por lo tanto fueron visibles socialmente, resulta de suma importancia para este estudio compartir la experiencia de estas maestras, porque se movilizaron desde su condición de mujeres, de docentes y trabajadoras, su experiencia en ese momento histórico trascendió a la transformación de su identidad personal y profesional.

Desde este criterio se recuperan las historias de seis docentes de educación preescolar, 1 con la formación de profesoras de educación preescolar, es decir, se formaron en la Escuela Normal

antes del decreto del 84 en que la docencia adquiere el grado de licenciatura. Otras 2 con la formación de licenciadas en educación preescolar, y 3 más que durante el movimiento magisterial participaron activamente.

2.6 La entrevista como técnica en la construcción de las historias de vida

Estos relatos de vida se recogieron mediante la técnica de entrevista en profundidad la cual tiene la característica de tener reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en con sus propias palabras, lo que permite adquirir conocimientos sobre la vida social.

Esta tarea fue desarrollada a través de entrevistas a profundidad grabadas a partir de un guión de entrevista semiestructurado, con el que se estableció el diálogo directo, cada maestra narró diversos momentos de su vida personal y profesional a partir de preguntas abiertas. Las entrevistas explicitaron momentos de su trayectoria escolar, los motivos por los que decide formarse como docente de preescolar, los inicios laborales, la autovaloración de la profesión, los momentos claves de su trayectoria profesional, las relaciones con colegas y autoridades escolares, las condiciones de trabajo y su participación sindical como docente agremiada al SNTE.

La realización de las entrevistas ocurrió en espacios y momentos que fueran propicios para las maestras, por lo regular se realizaron fuera de sus horarios de trabajo, alguna ahí en el plantel escolar y otras en cafés y/o restaurantes. Es necesario mencionar que el clima en que se realizaron las entrevistas se caracterizó primordialmente por el diálogo abierto, de confianza y emotividad. En algunos casos su apertura y sensibilidad llegó a provocar lágrimas al volver a recordar momentos significativos su vida tanto personal como profesional. Las entrevistas se realizaron entre dos y tres sesiones, esos encuentros fueron intensos en los que las maestras mostraron una necesidad y gusto por hablar, ya que era la primera vez que hablaban de sus vidas, cómo mujeres y como docentes, dar a conocer sus experiencias, provocadas a partir de preguntas generadoras y orientadoras para la conversación, lo que permitió acceder a su mundo de significados y de experiencias. Las

entrevistas se caracterizan por el constante ir y venir del pasado al presente, de lo privado a lo íntimo y de la vida personal a lo público.

Posterior a la grabación se realizó la transcripción de las entrevistas, tarea que llevo horas y días de arduo trabajo sentada frente a la computadora y conectada a los audífonos para así captar las voces y el sentido de las palabras. Ya con las entrevistas transcritas se procedió a organizarlas a manera de texto, a depurar lo repetido, aun así algunas eran muy largas, llegaron a ocupar hasta cuarenta y dos cuartillas, sobretodo de las maestras que participaron políticamente. Se fueron acortando a partir de identificar los ejes de análisis. Ya teniendo la estructura el texto se compartió con las entrevistadas para que lo leyeran y a la vez validaran su decir, además con la libertad de modificar lo que consideraban necesario, enriquecieron con nuevos recuerdos y sentidos a sus historias de vida. El correo electrónico fue de gran ayuda ya que por este medio se estableció la comunicación.

2.7 Categorías y herramientas para el análisis de contenido

Para abordar las entrevistas que llevarían a la reconstrucción de historias de vida, se recorrió la bibliografía citada que junto a los conocimientos previos sobre el tema permitieron situar el problema dentro de un marco teórico adecuado ya que sin un marco no es posible abordar y explicar los fenómenos sociales. Las teorías fundamentalmente orientaron sobre los hechos sociales que interesó analizar, para clasificar y entender cada caso, pues señalaban la forma en la que serán seleccionados los datos, y a explicar la relación de los datos con la realidad de la que se extraen. La lectura y relectura de las historias de vida fueron la base para identificar las categorías de análisis, con lo que era necesario hacer la triangulación con la teoría. Hay que tener en cuenta que el apoyo teórico ayuda a sistematizar una experiencia personal y que estas referencias teóricas no se leen e interpretan sin que se vinculen con la experiencia y el conocimiento del que las analiza, en este caso la autora de esta tesis. Por lo que mi interpretación tendrá determinados valores que me he formado, dentro de una experiencia que la ser parte de mi formación implica

determinada visión del mundo. Es por eso, que en el referente teórico de la tesis, aparecen mis posiciones e ideas, pues es la experiencia personal la que voy a relatar, a partir de una triangulación con otros actores seleccionados de acuerdo a su representatividad de lo que son las educadoras con los que interactué durante dicho período de tiempo, y que influirán en la forma de enfocar la realidad. Esto incluye la forma de analizar las entrevistas.

Los ejes de análisis son:

- Lo familiar
- Los motivos y creencias por los que se acercan a la profesión,
- Las concepciones de su ser docente
- Las interacciones que tienen impacto en su vida profesional.

En este se presentó la metodología que orientó el desarrollo de la investigación, para dar paso una mirada histórica, social e institucional del proceso de formación y contexto laboral de las docentes de educación preescolar.

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES

En este capítulo se presenta un panorama general de los antecedentes de la formación inicial de las docentes de educación preescolar, así como de la educación preescolar en México. Procesos en los que se construyen concepciones, mitos, prácticas y relaciones en las instituciones formadoras y los espacios escolares donde laboran las educadoras, los jardines de niños.

La construcción y consolidación de la educación preescolar y la formación de docentes de educación preescolar en nuestro país se dieron por un grupo de mujeres decididas y comprometidas con el desarrollo de la educación de las niñas y los niños pequeños. Tuvieron el apoyo político y el valor personal para salir del país a formarse en el extranjero, construir una propuesta curricular para los jardines de niños de México y crear y trabajar por impulsar y fortalecer la carrera de educadoras. Participar y recorrer el país con las Misiones Culturales; luchar y levantar la voz en foros, congresos frente a políticos y autoridades educativas por la permanencia de los jardines de niños en la Secretaría de Educación Pública. Entre ellas están: Rosaura y Elena Zapata, Estefanía Castañeda, Berta von Glumer, las hermanas Carmen y Josefina Ramos del Río y Guadalupe Gómez Márquez.

3.1 Las Maestras Mexicanas

La educación de las mujeres, tanto en la época prehispánica, como en la época de la conquista y evangelización, se centro prepararlas para el matrimonio, su fin era formar buenas esposas y madres. Durante mucho tiempo las niñas y señoritas de familias opulentas, recibían clases particulares con maestros extranjeros sobre música, dibujo, inglés, francés y algunas otras materias –propias de las damas distinguidas”, otras de menores recursos podían acudir a las escuelas –Amiga” o –Migas”, generalmente dirigidas por alguna señorita o viuda sin ninguna preparación, utilizaban su propia casa como aula

para atender a niñas y niños mayores de cinco años, les impartían religión, lectura, escritura y labores manuales.

Los políticos liberales del siglo XIX se preocuparon por dar educación a las mujeres ya que como futuras madres les permitiría educar mejor a sus hijos y por lo tanto, formar mejores ciudadanos que ayudaran a la Nación. La incorporación de la mujer a la función docente, se realizó desde la representación social que había de ellas, por lo que la hacía particularmente apta para el oficio. Se consideraba que la mujer era educadora moral por naturaleza. Los pedagogos estaban convencidos de que las mujeres son “graciosas, dulces y puras”, están dotadas de una aptitud infinita de emoción y de amor”. Además “la mujer, conoce mejor el corazón humano, y particularmente el de los niños” (Díaz Covarrubias, Tenti, 1988:165). De tal manera que el “instinto maternal”, era una cualidad que se atribuía a toda mujer y por lo tanto la docencia se convirtió en una actividad propicia para las mujeres. Por el contrario algunos sectores conservadores manifestaron su desacuerdo, argumentando que las mujeres instruidas perdían su "modestia natural" y se volvían orgullosas. Insistían en que las mujeres no necesitaban ciencia y que su educación debía ser exclusivamente moral y religiosa. Es a partir de 1850 que la educación media y superior comenzó a ser demandada para las mujeres, acorde con la política liberal y las aspiraciones de grupos progresistas. No obstante a los proyectos androcéntricos, la educación de las mujeres tuvo algunos avances como fue en 1834 el currículo de la primaria era el mismo para niñas y niños, más tarde en 1878 el plan de estudios de la secundaria para niñas se fortalece a fin de buscar la excelencia y amplitud en la preparación magisterial; otro avance fue la transformación de la Escuela Nacional Secundaria de niñas en Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria. (Meneses, 1983: 275)

El nombre de Escuela Normal encerraba el propósito de la institución que era la norma y la regla a la que debe ajustarse la enseñanza del país, es donde se forma y se educa al maestro con el perfeccionamiento de sus conocimientos y el arte de transmitirlo. La formación de profesoras se inicia con la esperanza de que: “La profesión de maestra abra nuevos horizontes a la mujer mexicana, sobre todo a la pobre, que no tiene más oportunidades honestas de ganarse la vida, que la servidumbre y la costura, ni sabe cómo colaborar en el

progreso de su país y de su época” (Galván, 1985:18) Sin embargo, las pocas oportunidades de movilidad para las mujeres de clase baja fueron muy limitadas, por lo que fueron las de la clase media las que se beneficiaron de esta formación.

Con el tiempo la Normal para señoritas tuvo gran demanda, incluso mayor que la de varones, cabe mencionar, que el antecedente socioeconómico y cultural de los hombres normalistas, era más bajo que el de las mujeres; los hombres de clase media podían ingresar a otras carreras con mayor prestigio social y más lucrativas. El aumento de mujeres en el mercado laboral del magisterio ocasionó que se demeritara la carrera, y se estigmatizara como una “profesión femenina”, lo que provocó que los sueldos de las maestras disminuyeran, mientras que el de los maestros mejoró.

En esa época el requisito para ejercer el magisterio era principalmente la vocación, los liberales pugnaban por la creación de un cuerpo de maestros que tuviera conciencia de su trabajo y sus implicaciones en la construcción de la nueva nación independiente; por lo tanto exigir que los maestros se preparen para el ejercicio docente y que fuera el Estado quien controlara ese proceso. En 1919 las maestras de la Ciudad de México padecían de discriminación laboral que se expresaba a través de un salario más bajo que el de los hombres y la imposibilidad de ascenso a categorías administrativas y académicas superiores. Así mismo, estaban sujetas a rescisión de contrato por contraer matrimonio, tener hijos fuera del matrimonio y otras causales que atentaban a la dignidad de la profesión ejercida por mujeres.

A pesar de todo ello se reconoció que las mujeres eran las idóneas para el magisterio, porque contaban con las cualidades naturales, como es la paciencia, ternura, belleza, vocación, moral, sensibilidad, espiritualidad y la entrega sacrificada. En suma, todas las condiciones de tinte maternal, porque el niño las ve como madre, porque la enseñanza y crianza de los hijos le pertenece a la mujer. Casi una década después de la formación de las maestras de primaria inició la formación de las educadoras de párvulos.

3.2 La formación de docentes de educación preescolar

Se organizó el proceso de formación de las docentes de preescolar en tres momentos: Educadora de párvulos, Profesora de Educación Preescolar y Licenciada de Educación Preescolar.

3.2.1 Educadoras de Párvulos

La formación de las –educadoras párvulos se inicia por mujeres y para mujeres, a finales del siglo XIX y principios del XX, como parte del proyecto porfirista. Cuestión que le dio características muy particulares a este núcleo de docentes, ya que esas primeras maestras de kindergarten y formadoras de docentes, eran señoritas que pertenecían a la clase más privilegiada, por lo que representaban al sector más culto de la sociedad. Esta situación le dio características muy particulares a este sector de docentes, porque esas primeras formadoras de educadoras de párvulos, también reproducen un modelo de ser –señorita” y –educadora”, a través de su ideología, su moral social y patrones de comportamiento de la época para las mujeres. Cabe mencionar que las buenas costumbres se demostraban a través de una serie de prácticas sociales, como es el recato, la timidez, que implicaba no hablar en voz alta o hablar solo cuando se le permitía; el pudor, la inocencia, la bondad, la amabilidad, la modestia, el esmero y cuidado en su arreglo personal y por supuesto, la virginidad. Así, la aspirante a ser –educadora” tenía que ser –señorita decente y de buenas costumbres”, lo que significaba, que tenía que responder al modelo de ideal de mujer. La formación estaba orientada para comportarse como una madre inteligente, ilustrada, prudente, bondadosa y enérgica para así favorecer la formación de los buenos hábitos (Meneses, 1983: 635).

El primer intento de formar maestras de párvulos fue a partir de 1894, con la inclusión de una cátedra de educación preescolar y la creación de aulas anexas a la Normal en donde las alumnas pudieran realizar las prácticas de dicha cátedra. Las primeras décadas del siglo XX fueron de gran importancia en la formación de las educadoras de párvulos, en 1903 Estefanía Castañeda y Laura Cuenca crean un curso de metodología de la Educación preescolar en la Escuela Normal de Profesores. A partir de 1904 con la creación de los

primeros jardines de niños en el Distrito Federal, se vio la necesidad de formar maestras con estudios específicos que atendieran a esos niños. La maestra Estefanía Castañeda en 1906 presenta un “Programa de Conferencias Sabatinas” referente a la técnica del Kindergarten”.

En 1907 Justo Sierra como Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, en su idea de extender la educación al pueblo mexicano con maestros y maestras verdaderamente preparados, en una visita por una Escuela de Instrucción Primaria Superior General, en el D. F., observó el desempeño de una joven maestra de Labores Femeniles, Berta von Glümer Leyva, de quien quedó gratamente impresionado, por su sólida preparación y gran cultura, ya que dominaba tres idiomas: español, inglés y alemán, fruto de una esmerada educación impartida en el hogar, por maestros especiales y por su propio padre. Con esa mirada, el Secretario la comisiona para realizar los estudios de especialización en “Organización de Escuelas de Educadoras”, en la Escuela Normal Fröebel de Nueva York.

En 1908 la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes, hace modificaciones a la Ley constitutiva de las Escuelas Normales primarias para que en estas se preparara la formación de educadoras de párvulos de modo que comprendieran el conocimiento práctico y teórico de los Kindergarten.

La maestra von Glümer regresó a México en 1909 y organizó el primer “Curso Preparatorio para Educadoras de Párvulos” en la Escuela Normal para Profesoras. En el que incluyó una serie de recomendaciones que, a su juicio debían exigirse a las alumnas aspirantes:

I.- Tener, cuando menos 18 años de edad.

II.- Poseer buena salud.

III.- Ser sinceramente afectuosa hacia la niñez.

IV.- Haber terminado satisfactoriamente los años de instrucción primaria elemental y superior.

V.- Haber concurrido, en calidad de practicante, por espacio de un mes, cuando menos, a una escuela de párvulos.

VI.- Conocer la música lo bastante para poder tocar en el piano sencillas marchas y acompañamiento de juegos en el Kindergarten.

VII.- Demostrar que posee el grado de cultura necesaria para esta enseñanza.

Además de aplicarles una prueba psicotécnica y pruebas consistentes en redacción de cartas y cuentos cortos, propios para niños. Así como cuidar la asistencia a clases, con el fin de exigir y fomentar el hábito de la puntualidad. También se le preparaba para comportarse como una madre inteligente, ilustrada, prudente, bondadosa y enérgica, para así favorecer la formación de buenos hábitos. Los estudios se realizaban en dos años.

Es evidente que estas recomendaciones tenían una destinataria, las señoritas de la clase alta, que eran las únicas que podían responder esos requisitos.

Después de la formación y observar las prácticas pedagógicas de algunas educadoras que habían participado en el curso, la maestra Berta reflexionaba de ello: ~~—~~Muchas jóvenes salen de la Escuela Normal con buenas calificaciones y aceptables conocimientos en determinadas materias, pero su potencial visual no alcanza más allá de un pequeño horizonte. En la práctica, muchas maestras jóvenes no están seguras de lo que se les ha enseñado, ni de los métodos que hay que seguir para alcanzar un resultado favorable...”. Entre las posibles causas a tal situación decía que eran: ~~—~~Juventud e inexperiencia, poco amor a los niños, falta de entusiasmo por las labores del Kindergarten, la relativa precipitación con que suelen llevarse a cabo los estudios profesionales (2 años después de la enseñanza primaria superior). El corto tiempo de práctica en el Kindergarten, base poco sólida sobre la que la alumna ha edificado su educación de Kindergarten y un ambiente de escasa cultura que la rodea” (Ramos del Rio en González, 1970)

Por su parte, Rosaura Zapata, también cuestionó la preparación de las educadoras al señalar que ~~—~~.muchas facilidades se concedieron a las señoritas que quisieron abrazar la carrera de educadora, que por no ser lo suficientemente conocida, temíamos no fuera aceptada con la amplitud deseada y en esas condiciones se pidió únicamente, como requisito el haber terminado la instrucción primaria” (Zapata, 1951: 26).

En 1914 se instituye el curso de técnica preescolar para postgraduados, en la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México, maestras de educación primarias realizaban este curso para poder trabajar como educadoras. A partir de 1916 se modificó el plan de estudios a 3 años, 2 de enseñanza secundaria y uno de profesional. La formación de las educadoras fue orientada para fungir como madres y administradoras del hogar; entre las materias que se incluían para su preparación estaban: economía y ciencias domésticas, juguetería, cocina, nutrición, cantos y juegos, ocupaciones y juegos de la madre y el estudio de la naturaleza, literatura infantil Métodos y programas, Trabajos manuales en el Kindergarten, Acompañamiento en el armonio o piano, Ejercicios físicos, Observación en el Kindergarten

Esta carrera entró en crisis debido a la falta de apoyo por parte del gobierno, ya que no se le asignaba presupuesto por tal motivo de 1917 a 1919, la Mtra. Ramos del Río se hizo cargo del Curso de Educadora de Párvulos como única catedrática y a menudo disponía de sus propios recursos para solventar los gastos necesarios de la naciente institución. Es hasta 1919 que las escuelas anexas a la Normal de Profesores y Profesoras reciben apoyo del gobierno federal.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y al frente de ella el Lic. José Vasconcelos, en los primeros años de su gestión enfocó su atención a la educación rural, a partir de 1923 se inicia la reforma educativa al sistema urbano. En el caso de los Kindergartens se hicieron adaptaciones y cambios para que el trabajo de estas instituciones respondiera a las características de los niños mexicanos.

El inicio de la educación preescolar y la formación de educadoras estuvieron marcados por una fuerte influencia del extranjero, principalmente de Estados Unidos, ya que de ese país se importaron los primeros programas de formación, los materiales didácticos y el mobiliario para las escuelas de párvulos. A partir de 1936 el plan de estudios se desarrollaría en seis años, incluyendo tres de secundaria y tres de especialización.

El fortalecimiento de esta incipiente carrera fue verdaderamente difícil para las precursoras, ya que en varias ocasiones estuvo a punto de desaparecer debido falta de apoyo económico por parte del Estado; se limitaba el ingreso a un pequeño número de –señoritas”, quienes

integraban un único grupo y hasta que concluían sus estudios, es decir, cada tres años, se volvía a hacer una nueva inscripción. Mientras que en la Escuela Nacional de Maestros ingresaban siete grupos cada año, es decir, había 21 grupos preparándose; en educadoras sólo había uno. Las precursoras lucharon con trabajo y sacrificio por su sostenimiento y permanencia.

Por otro lado, los Estados de la República dieron poca importancia a la preparación de las educadoras, solo algunas ciudades aceptaron formarlas en sus Escuelas Normales, entre los que aceptaron la carrera estaban Aguascalientes y Guadalajara; Jalapa, exigió como requisito haber terminado la carrera de maestra de educación primaria.

Debido a la falta de personal docente en los jardines de niños y las pocas posibilidades de formar a un mayor número de educadoras en las Escuelas Normales Oficiales, se crearon institutos y colegios particulares para su formación, en el Distrito Federal y otros Estados de la República. Esta situación impactó en la construcción de la identidad de las educadoras, porque que algunas de esas instituciones formadoras eran dirigidas por religiosas. Con lo que se les exigía, más que una preparación magisterial, una mística de servicio, una vocación y un compromiso de ejemplo moral y piadoso para con los alumnos. Al considerarse que la misión del maestro le era confiada directamente por Dios para transmitir a los fieles la religión católica, un maestro católico, tal y como lo concebía la Iglesia. Con lo que se seguía fortaleciendo la formación a señoritas de la clase media y alta, ya que eran quienes podían pagar una colegiatura y comprar los materiales necesarios para las prácticas, con lo que se fue creando una imagen de esta profesión y de las jóvenes que se incorporaban a ella.

En 1928, la maestra Rosaura Zapata como Inspectora General de Jardines de Niños, se planteó varios propósitos en los que estaban: aglutinar en un sólo sector a todas las educadoras a fin de tener un mayor control sobre el personal que poco a poco iba en aumento. Promover la reforma para la educación preescolar, la cual consistió en darle el enfoque nacionalista, lo que llevó a cambiar la denominación de los ~~“Kindergarten”~~ por su traducción al español, ~~“Jardín de Niños”~~. Asimismo, propuso un proyecto de formación de

docentes, formación que estaba orientada a desarrollar los atributos de la educadora, para poder corresponder al privilegio que le marcó el destino: Las dos cualidades que todo maestro y maestra deberían tener era la *responsabilidad* y la *vocación* implica siempre una entrega completa de pensamiento y de acción a la labor elegida. De manera particular la educadora debería de tener una *amplia cultura general*, para obtener de ella el rayito de luz que se necesitaba para alimentar una vida infantil. *Gozar de buena salud física y mental* y valerse de todos los medio posibles para conservarla, puesto que además del triste espectáculo que ofrece una persona de apariencia débil y enfermiza, no cumpliría su *papel de animadora*, para correr, saltar, brincar, y tener resistencia a la fatiga. Tener *buen humor, espíritu creador, tacto, paciencia, dominio de sí misma*. Sus actitudes deberían estar en un marco de *estabilidad emocional y alegría*. *No podía tener defectos físicos*. Poseer *sentimiento estético*, a fin de *cimentar la belleza y la verdad* en los niños. Ser *dinámica y laboriosa*, lo que le permitiría ser “*la niña mayor*” de su grupo, que juega y trabaja y así ser ejemplo de acción y entusiasmo. *Ser alegre*, para dar la impresión que los primeros pasos marcan el sendero del bien y de la felicidad, ya que la alegría constituye el sedante de la tristeza y la melancolía. *Pródiga en bondades*, para todos aquellos con quien trata en el jardín de niños, “*ser sumisa*”. Ser una verdadera trabajadora social, que con su sentido de humanidad y comprensión del significado de servicio y cooperación se acerque y trabaje con la comunidad. (Zapata,1962). Además debería cuidar los detalles de su presencia física: su arreglo personal y actitudes; su voz tendrá que ser clara, usar tono amable (bajito, suave, pausado). En fin, afirmar su carácter femenino y estar dispuesta a agradar a los demás, ya que el amor a los niños la hace bella y delicada.

Con toda esa serie de exigencias, a la Escuela Normal le correspondió hacer realidad esa formación y a la institución de educación preescolar cuidar y vigilar que así se desarrollara el trabajo de las educadoras en los jardines de niños. Por lo que el actuar de la docente de educación preescolar tendría que estar supeditado a esas exigencias, por lo que la labor de la educadora se convierte en una actividad compleja y contradictoria, al asumir los roles de educadora- madre-niña, en un mundo de ~~alegría~~ y felicidad”. (Zapata en SEP, 1988).

En 1944 durante los Congresos de Escuelas Normales realizados en Saltillo y Monterrey, las delegadas educadoras propusieron se estableciera un curso de educadoras en todas las Normales del país con objeto de que todos los Jardines de Niños contaran con personal docente preparado, como respuesta a esta petición, el 24 de febrero de 1948 se inauguró la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en un espacio anexo de la Escuela Nacional de Maestros, para una mejor organización se creó el Departamento de Educadoras. Con la creación de la ENMJN se adquiere el reconocimiento de “maestras” y la autonomía en su plan de estudios. Se planeó formar a las educadoras en tres años; y a partir de entonces se inicio la preparación de un mayor número de alumnas.

Por su parte Berta Von Glumer, planteó una metáfora del sentido de la madre-jardinera, así lo expresa en el texto:

“En Marcha!”

“Hacia dónde? Hacia el mundo amable y risueño de la niñez; hacia los valles bañados de sol donde los niños juegan, cantan, ríen alegremente y viven a manera de florecitas... Hacia allá quiere dirigirse la joven buena que se siente atraída hacia los niños por la natural simpatía de su corazón de mujer....

... Esa niña gentil, no menor de 16 años, cuenta con su juventud, su entusiasmo y propósito, y con valioso equipo de cualidades que han de ayudarla a alcanzar la meta. Son las corporales su salud, oído musical, voz afinada, fina naturaleza, gracia, presteza, moderación y seguridad movimientos.

Los aspectos particulares femenino buenos y hermosos del espíritu, como son los sentimientos cultivados, el cariño, la bondad, la prudencia, la serenidad, la sencillez, la emoción tierna, el deseo noble y generoso y el dominio sobre sí misma, cualidades morales que sin

duda posee, han de delinearse firmemente y de acentuarse cada día más durante este viaje...” (Von Glümer, 1963:7)

Con esas consignas, imágenes, símbolos, prácticas escolares y docentes se formaron generaciones de docentes de preescolar, mismas que fueron reproduciendo e imponiendo una concepción del ser educadora, con características, cualidades y comportamientos particulares de un tipo de mujer digna para esta profesión, con lo que se homogeneizó esta figura docente.

Esta etapa en la formación de educadoras de párvulos, fue decisiva en la construcción del imaginario social del “ser educadora”, ya que se sentaron firmemente las bases que el tiempo no ha podido romper. La formación estuvo basada en el amor que las primeras formadoras brindaban a sus alumnas, mismas que eran vistas como niñas dóciles que requerían de la guía de esas amorosas maestras. Algunas educadoras por su buen comportamiento y desempeño llegaron a la Escuela Normal, sin más estudios que su formación inicial y la experiencia laboral, lo que llevó durante mucho tiempo que se continuara reproduciendo ese ideal de educadora, de tal manera que ciertas concepciones aún están vigentes.

El hecho de que desde sus inicios el sector magisterial de preescolar se integrara exclusivamente por mujeres generó que la profesión fuera considerada como una extensión de las actividades domésticas al ser madre de otros niños, y por ende, el reconocimiento social a la profesión no sea valorada lo suficiente, ya que es vista más como una cuestión de sentimiento que de conocimientos y profesión.

En 1960 se inaugura el actual edificio de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, su ubicación geográfica en una zona exclusiva al sur de la Ciudad y su arquitectura simbolizan el imaginario social de lo que es la educadora, “lo bonito”, “lo bello” y “el amor”; lo bello implica la armonía y la justa proporción.

Las primeras formadoras de educadoras posteriormente se convirtieron en autoridades de la educación preescolar, de ahí que el amor que recibieron en la Normal sería demostrado durante el ejercicio de la docencia, lo que imprimió ciertos comportamiento en el deber ser de la educadora, callada, obediente, respetuosa de sus autoridades lo que implicó, trabajar para agradar a sus autoridades al no expresar sus desacuerdos, logró ser durante mucho

tiempo la niña bonita y querida. A través del origen social, económico y cultural de las precursoras de la educación preescolar y formadoras de las primeras docentes de educación preescolar se fueron construyendo mitos, concepciones acerca del trabajo docente que se realiza en las instituciones de educación infantil, así mismo se instituyeron prácticas y relaciones e imaginarios acerca de esta figura docente.

3.2.2 Profesora de Educación Preescolar

En 1964, el plan de estudios para la formación de Maestras de Jardines de Niños, se modificó para responder a la Política de la Reforma Educativa del país. Por lo que los objetivos de esa propuesta curricular eran: 1) Enseñar a pensar y a aprender; 2) Remodelar la conciencia de solidaridad; 3) Abandonar los dogmatismos; 4) Practicar el civismo y 5) Vincular la educación al desarrollo económico (CNTE, 1984: 355-357). El primer año fue considerado una preparación a la Educación Normal, por lo que las asignaturas eran dirigidas a ofrecer una cultura general, además de tener un acercamiento a las instituciones educativas que atendieran a niños menores de 6 años. A partir del segundo año se realizaban observaciones en los jardines de niños e iniciaban prácticas como adjunta de la educadora. Durante el tercer año iniciaban el ejercicio profesional con el apoyo de asesoras, esta práctica culminaba con la presentación de una memoria del servicio social y técnico, en la que realizaban un estudio de los aspectos más significativos de su experiencia escolar. El título lo obtenían a través de dos pruebas: 1) En una mañana de trabajo daban a conocer su práctica como educadora y 2) Exponían ante un grupo de maestras su memoria o informe. Algunas maestras posponían su titulación, ya que se incorporaban al campo laboral inmediatamente después de haber concluido los estudios, incluso hubo quienes todo su ejercicio profesional lo realizaron sin el título. En 1972 por decreto la Secretaria de Educación Pública determina la titulación masiva de todos los maestros y maestras de educación primaria y de preescolar que se encontraban en servicio.

La década de los 70's se caracterizó por la falta de una política definida acerca de la formación de maestros de preescolar y primaria, durante un corto período se tuvieron tres

planes de estudios con diferentes propósitos. En 1972 se puso en marcha una nueva reforma a la formación de docentes, en la que los estudiantes que ingresaron a la Educación Normal cursaron simultáneamente los estudios de bachillerato y los específicos de la formación docente. Se pretendía profesionalizar al magisterio de educación elemental, por lo que se ofreció una base cultural y científica, ampliar los conocimientos para una mejor formación como docentes. Con esa base teórica y metodológica al concluir el periodo de formación docente, obtenían el título de profesoras de educación preescolar y el certificado de bachillerato con lo que podían continuar estudiando en alguna institución de educación superior. El plan de estudios se estructuró en cinco áreas de formación: la científica, la humanística, la psicopedagógica, la tecnológica y la físico-artística, lo integraron 101 asignaturas que se cursaban en ocho semestres con un promedio de 13 semestralmente. Entre las que estaban: física, química, matemáticas, geografía, lengua extranjera, historia de la cultura, psicología, técnica educativa, ritmos, cantos y juegos. es decir, todo un monumento a la atomización del conocimiento y a la negación de toda posibilidad de entender y explicar la educación desde una concepción integral y totalizadora. Esta propuesta ocasionó que se incluyeran un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato y un menor número de materias para la formación específica para el ejercicio de la docencia. Las alumnas que ingresaron a la Escuelas Normales de educadoras pensando que era una carrera fácil, en la que el mayor peso estaba en los cantos y juegos, literatura infantil y manualidades se llevaron una gran sorpresa al encontrarse con otro tipo de asignaturas.

En agosto de 1975 se dio a conocer un nuevo plan de estudios para la educación normal. En ese tiempo estaba en pleno apogeo en México, la Tecnología educativa por lo que el diseño curricular se sustentó en esta perspectiva. Formalmente el modelo de profesor que pretendió formarse con este plan fue un profesor cabalmente realizado, con capacidades científicas y dominio de técnicas; capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico; poseedor de capacidad crítica, dominio de los métodos de las ciencias y una formación científica, pero sobre todo capaz de conducir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en estas características, la enseñanza —consiste

en que el maestro conduce, organiza, estimula y guía al educando, es decir, se convierte en un auténtico educador...” (Ibidem, 357-359). Este curriculum recibió duras críticas por el tipo de asignaturas que lo integraron al haber considerado a cada Área con su didáctica, por lo que en 1978 se reestructuró eliminando en todas las Áreas y su didáctica, a ese nuevo Plan de Estudios se le denominó Plan de estudio 1975 Reestructurado. Tanto el 75 como el 75 Reestructurado tenían como propósito, desarrollar habilidades en el maestro para guiar o conducir el aprendizaje que lograrían los alumnos. Pretendiendo responder a las reformas de la educación básica que tenía sus fundamentos en la llamada escuela activa. Estos tres últimos planes para la formación de maestras de jardines de niños, estuvieron orientados a la adquisición de conocimientos teóricos, enfocados a la dimensión científica y humanística, en detrimento de la profesionalización específica. La formación inicial de las maestras de educación preescolar estuvo ausente de una formación política, no recibía ninguna formación, ni información política, se le envolvía en un mundo dulce, tierno de protección; por lo que no conoce ni sabe enfrentarse a los males del mundo.

Algunas educadoras formadas con estos planes consideran que su formación, respondió más bien a sus condiciones socioeconómicas y al imaginario que tenían de la misma carrera, —.estaba de moda que las chicas que egresábamos de secundaria estudiáramos una carrera corta y bonita donde se nos pagaran más o menos bien, nunca pensé si me gustaban los niños...”. La imagen social que se construyó es que eran estudios fáciles, —no llevas matemáticas”, no se requería de gran esfuerzo para adquirir conocimientos profundos, era pesada porque tenía que hacer muchas —cositas”, las actividades manuales eran más necesarias para la formación de la educadora que el conocimiento. —Tiene un enfoque tradicional, para las señoritas de buenas costumbres, sigue siendo muy suave, se pide buen comportamiento, mesura, difícilmente dices una grosería, hay un modelito, inclusive a la fecha se refuerza mucho, el andar bien arregladita”. (Cruz, 2000)

Haciendo un recuento, tanto la formación de las educadoras de párvulos, como la de las maestras de jardines de niños, eran adolescentes entre los 14 y 15 años de edad, eran hijas de familia, en muchos casos eran los padres quienes decidían su futuro, ya que consideraban que era una carrera —bonita y útil” para cuando se casaran, la misma formación les serviría para

ser madres y ya en el trabajo se tenían ciertas comodidades que le permitirían combinar su trabajo con su vida en el hogar. Fue considerada una carrera ideal para señoritas de clase media o alta, quienes la estudiaban tenían que tener posibilidades económicas para poder comprar el abundante y costoso material que se requería, principalmente durante las prácticas.

3.2.3 Licenciadas en educación preescolar

En 1984 por Decreto Presidencial se estableció el nivel de licenciatura para los estudios que se realizan en las Escuelas Normales, por lo que estas instituciones se convirtieron en instituciones de educación superior. Lo que implicó que las aspirantes contaran con el bachillerato como antecedente para estudiar la carrera de maestras de educación preescolar. Con lo que se pierde una de las ventajas que ofrecía la carrera de maestra, su corta duración. La edad promedio actual para ingresar a la carrera es de 18-20 años, anteriormente a esta edad ya están laborando.

Al parecer fue un logro el haber elevado la Educación Normal a educación superior, sin embargo, por decreto no se modificaron las creencias, los conceptos, las prácticas y las tradiciones acerca de la formación de docentes de educación preescolar. No se rompió con los esquemas tradicionales de la propia institución, además, es la misma planta docente la que continúa formando a las licenciadas. Aún encontramos maestras y maestros que tratan de homogeneizar los aprendizajes y actitudes de las futuras profesionales de la educación preescolar. También un gran número de alumnas ingresan a esta profesión creyendo que es una carrera fácil; se acercan a ella por el gusto a la infancia y porque tienen la habilidad para hacer manualidades. Algunas alumnas expresan: –Mi formación en la escuela ha sido diferente a como lo imagine, esperaba que se diera como en una Universidad y no como en la secundaria”. –La escuela es tradicional cuenta más lo que diga el maestro que la alumna, en muchas ocasiones con tal de no tener problemas hacemos lo él o ella quiere, aunque para nosotras no tenga ningún significado. Perdemos mucho tiempo en hacer trabajo –hatos”, los realizamos con tal de acreditar”. –He vivido la contradicción en la escuela, nos piden ser críticas, reflexivas y aquí mismo no se llevan a la práctica, nos limitan para el cambio...”.

—Emaestro es el todo poderoso que al final de cuentas tiene la última palabra todo debe hacerse como él lo dice, sin salirse de los lineamientos, muchas veces he tratado de llevar la fiesta en paz, dando el avión, pero otras he tenido que hablar aún a pesar de mi calificación, cosa que aquí parece ser lo más importante” (Cruz, 1998). Son voces que hacen pensar lo complejo que es la formación docente, que el peso de la cultura institucional y el imaginario social construido de esta profesión son más fuertes que cualquier buena intención de una política educativa.

3.3 Las docentes de preescolar en el ámbito laboral

Ahora daré un panorama de las condiciones en que trabajan las docentes de educación preescolar, cabe aclarar que lo que presento no son generalidades, sino el reflejo de la realidad observada en otros momentos.

El reconocimiento social e institucional por la propia Secretaría de Educación Pública y por el gremio magisterial de educación primaria hacia las educadoras, tardó más de medio siglo (1904-1970), ya que el ser educadora no significaba que fueran maestras. Lo que propicio que tuvieran condiciones laborales en desventaja con relación al resto de maestros educación primaria. Durante mucho tiempo las educadoras tuvieron salarios más bajos que el resto del magisterio, en el siguiente cuadro su puede observar las diferencias de salarios mensual en el D. F. en 1927.

Director de primaria	Maestro de primaria elemental	Maestro de primaria superior	Educadora
\$1,200.00	\$ 400	\$ 450.00	\$ 305.00

FUENTE: Noticia Estadística sobre la Educación Pública en México. 1927.

Otra situación que muestra estas desventajas es que desde el surgimiento de la actividad laboral de las educadoras no pertenecían al Sindicato de Maestros, es la maestra Luz María Serradel es la primera educadora que se acerca a él y sólo se le permitía escuchar,

posteriormente fueron representadas por maestros de primaria. Actualmente las maestras y maestros de preescolar y primaria se forman con el mismo modelo curricular, quienes trabajan en escuelas públicas son considerados trabajadores al servicio del Estado, al incorporarse al servicio automáticamente quedan inscritas al SNTE por lo que cuentan con las mismas prestaciones, y perciben el mismo salario base e institucionalmente cuentan con las mismas condiciones laborales.

Actualmente existe una diversidad de docentes de educación preescolar, respecto a su formación inicial y superación profesional posterior a la educación normal. Profesoras de jardines de niños, con estudios en alguna área de educación especial, licenciadas en educación preescolar, educación básica, pedagogía, psicología, antropología, administración, contabilidad entre otras, que estudiaron en instituciones de educación superior, como son la UPN, UNAM, UAM, IPN. Las instituciones de educación infantil donde trabajan son los Centro de Desarrollo infantil, Jardines de Niños, Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil, Guarderías, Hospitales, Casas Cuna y ONG's.

Este sector magisterial ha estado controlado por la estructura institucional, que ha limitado su expresión, su autonomía, su creatividad y participación en los asuntos gremiales. Sin embargo, ha habido educadoras que han participado políticamente en diferentes momentos históricos de la educación, tan es así que lucharon por el reconocimiento de la educación preescolar y en la formación de docentes para este nivel. Como fue en los inicios de la Secretaria de Educación Pública, las educadoras también participaron en las Misiones Culturales. En 1937 los jardines de niños, dejan de pertenecer a la Secretaria de Educación Pública, las educadoras lucharon por su reincorporación y en 1942 lo logran. Durante el Movimiento Magisterial del 1958 algunas educadoras se manifestaron abiertamente al lado de maestras y maestros de primaria, sin embargo estas presencias no fueron visibles ni documentadas por la historia de la educación; es en el movimiento de 1989 que las maestras de preescolar salen masivamente a la calle y por primera vez se hacen visibles socialmente.

Se les ha exigido una actitud de obediencia, sumisión y respeto incuestionable a la línea jerárquica, además de una presencia física agradable. Si no se cumple, aparecen los regaños, los reportes, los estrañamientos, o la intimidación administrativa y de vigilancia constante a su trabajo; lo que ha hecho que sea un sector inamovible pedagógico, administrativa y organizativamente, con muy pocas posibilidades de innovar, crear y construir nuevas propuestas desde la base.

La institución y la tradición de la educación preescolar han homogeneizado a la educadora en sus prácticas y en sus relaciones. La gran mayoría tiene que portar uniforme para trabajar, batas o delantales, el mismo sector generalmente es el mismo que usan las niñas preescolares. Se considera que es importante porque es la imagen del nivel, –si un jardín está uniformado, da una imagen de organización y orden”, por otro lado, consideran que así no se ven las diferencias de clase y esto hace que todas tengan el mismo respeto y aceptación de los padres de familia.

En muchos casos las educadoras tienen la disposición de participar de manera incondicional dando más tiempo para sacar adelante actividades planeadas institucionalmente, como son día del niño, día de las madres, muestras pedagógicas, exposiciones, elaboración de decorados, entre otras. Cuando alguna maestra es diferente al resto, ya sea el no estar dispuesta a dar más de su tiempo laboral, no participar en las colectas para el festejo de alguna autoridad, cuestionar el actuar de alguna compañera o autoridad, es mal vista o señalada como conflictiva, apática, poco cooperadora, o floja, tanto por las autoridades, como por sus compañeras.

En este capítulo se presentaron los rasgos relevantes de la muestra analizada, para preparar al lector a adentrarse en los siguientes capítulos donde se relatan las historias de vida que sirven de ilustración y de evidencia concreta, al análisis posterior que nos llevará a las conclusiones y recomendaciones con que completamos esta disertación.

CAPÍTULO 4. HISTORIAS DE VIDA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En este capítulo se presentan tres historias de vida de docentes de educación preescolar, el criterio para unirlos en el mismo capítulo fue porque, entre ellas hay una coincidencia en su vida familiar, en donde la figura de su madre juega un papel relevante en su constitución como mujeres y docentes.

La primera es la de Claudia, quien estudió para educadora a partir de la propuesta de su mamá, quien consideró que esta actividad laboral era la ideal para una mujer, porque podía compartir las dos funciones, ser madre y docente. Claudia realizó sus estudios en una escuela normal particular, lo que la llevó a trabajar en diferentes espacios laborales. Su trayectoria profesional muestra que en algunos momentos de su vida su deseo de ser buena maestra ha estado marcado por el compromiso de ser hija y madre.

Otra historia es la de la maestra Lourdes, nació en el Estado de Hidalgo, al trasladarse su familia a la Ciudad de México, desde muy pequeña tuvo que participar en la actividad económica de su mamá. En su memoria quedaron marcadas las imágenes de su experiencia infantil en el jardín de niños, por lo que ser docente de educación preescolar fue un sueño, que logró cumplir. Estudió la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Durante su ejercicio profesional ha tenido el reconocimiento de compañeras y autoridades, que la llevaron a obtener la medalla al docente distinguido.

La tercera historia es la de Mariana, ella creció rodeada de afecto y apoyada en sus tareas escolares por parte de sus padres. Durante su educación básica: preescolar, primaria y secundaria, tuvo experiencias significativas con sus maestras y maestros que la llevaron a reconocer la importancia de la profesión docente en el desarrollo humano, lo que la lleva a tomar la decisión de ser docente de educación preescolar.

4.1 HISTORIA DE CLAUDIA

La maestra Claudia nació en Xochimilco. Tiene 44 años de edad, es madre de cuatro hijos, 3 mujeres de 19 y 12 y 10 de años y 1 hombre de 14. Su mamá es comerciante, tiene una tienda de abarrotes, por lo que es muy conocida en la localidad. Tiene una hermana y un hermano ambos son maestros por decisión de su mamá.

Reconoce que nunca fue una buena estudiante. En primaria siempre pasó de año pero nunca con buenas calificaciones. En la secundaria llegó a reprobado alguna materia, hecho que le hizo pensar que esa situación le preocupaba a su mamá ello influyó en ella para que estudiara la carrera de educadora.

Por razones sociales y culturales, siempre tuvo la idea de que la carrera de maestra es la ideal para las mujeres. Esta idea se sustenta en que el trabajo a desempeñar es con niñas y niños pequeños, con los que pueden desplegar las cualidades que como mujeres tienen, tales como: el instinto maternal, la ternura, la paciencia”, entre otras. Además, de las condiciones laborales que ya en el ejercicio profesional son ideales para combinar con las actividades familiares, pues sólo se trabaja cuatro horas al día y tienen varios periodos de vacaciones y días económicos. En el caso de la maestra, la decisión para que estudiara la profesión de maestra estuvo determinada a partir de la relación socio-afectiva con su madre. Ya que la situación económica de su mamá la hace ocupar un lugar determinante en la dinámica familiar, porque cuenta con recursos económicos propios para sostener la carrera a su hijo e hijas, desde ahí se da la libertad de decidir u orientar su futuro. Situación que se cruza con el una autoimagen devaluada, al no responsabilizarse de tomar una decisión propia para su futuro y no estar dispuesta de adquirir nuevos retos para la adquisición de conocimientos.

Un día llegó mi mamá y me dijo, “ya te conseguí escuela, ya sé donde puedes estudiar para educadora, ¿quieres ser educadora?”. Yo le contesté, “pues sí”, y me inscribió en la normal Manuel Acosta, es una escuela particular. Creo que yo también es lo que quería porque es una carrera buena, bonita, fácil y cómoda, es un trabajo seguro, se trabaja medio día y el otro medio día lo tengo para cuidar a mis hijos, para atender mi hogar o poder hacer otra cosa, además puedo ayudar económicamente a mi marido.

Las maestras que se forman en escuelas normales particulares tiene que buscar por sí mismas dónde trabajar, generalmente lo hacen a través de la propia institución de preescolar o de la sección sindical del SNTE. Estas docentes cubren interinatos limitados o ilimitados¹² hasta por 10 ó 15 años para lograr obtener una plaza base. Como es el caso de Claudia quien para llegar a tener un interinato ilimitado tuvo que pasar por varios limitados, de días y meses. Mientras que las egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños se insertan laboralmente de manera automática al egresar de la escuela.

El primer interinato que me dieron fue de tres meses en San Miguel Topilejo, por la carretera libre a Cuernavaca, en el siguiente me mandaron a Atzacapozalco solamente por un mes, luego me fui a Contreras por 15 días, así hasta que ya me dieron uno por tiempo ilimitado en San Pedro Mártir, ahí trabajé durante siete años, durante ese tiempo tuve experiencias de todo.

La autoridad otorgada institucionalmente a la directora del jardín le da facultades para determinar las actividades de las educadoras en los jardines de niños, que en muchas ocasiones en la cotidianidad escolar se extralimitan por lo que se generan tensiones y malestares en las educadoras. El cambio de adscripción es la alternativa que tienen para resolver los problemas de relación, y recuperar su identidad, porque el control y vigilancia que ejerce la directora la llega a vulnerar, sin embargo en esa relación tensa, la directora se quedó sola, porque todas las maestras pidieron su cambio de adscripción a través del sindicato.

Trabaje más o menos bien durante siete años bien, los problemas con la directora se fueron haciendo cada vez más fuertes, era muy autoritaria, hasta que ya no aguantamos, no nos dejaba trabajar, controlaba todo lo que hacíamos, nos gritaba porque según ella no sabíamos trabajar, nada le parecía, ya era insoportable seguir ahí. Todas la educadoras fuimos al Sindicato, todas escribimos en la solicitud “¡Urge que nos cambien!, por favor, ayúdenos tenemos muchos problemas con la directora”. Yo siempre tuve el apoyo del SNTE.

¹² El interinato es un tipo de nombramiento laboral el que hace referencia, a que la maestra no tiene en propiedad la plaza que se le otorga. El interinato limitado significa que el trabajador ocupara la plaza que cubre por un tiempo determinado, por otro lado el interinato ilimitado significa que de antemano no se estipula el tiempo en que se laborara.

La maestra llega a trabajar a la Delegación Xochimilco a través de una compañera que iba muy seguido a la sección IX del sindicato. Este es el plantel donde actualmente labora. Ya tiene diecinueve años de antigüedad en el mismo jardín de niños. Ha permanecido porque está muy contenta y, le es muy cómodo trabajar aquí ya que es donde reside, no tiene que preocuparse por el transporte, todo le queda cerca, etc. Pero de todos modos le significa todo un reto, no por ella o por sus alumnos, sino porque su madre es muy conocida, en su carácter de comerciante, dueña de la tienda de abarrotes más grande del área a donde acude mucha gente. Parece destinada a ser la hija antes de desarrollar su propia personalidad.

Trabajar en Xochimilco para mí significa un gran compromiso porque mi mamá es muy conocida, cada año hay mamás que me preguntan, ¿maestra usted es hija de Elenita?, Entonces para mí eso significa un reto, ¡imagínate que digan que la hija de Elenita es una mala maestra!, yo trato de trabajar bien, porque así si van a decir, la hija de Elenita si sabe enseñar, saca buenos alumnos.

El contexto social, económico y cultural que rodea al plantel escolar¹³, influye para que sea valorado el trabajo de las docentes por parte de las madres y padres de familia, y que estén dispuestas a colaborar con ellas.

Para mi trabajar en esta zona, es bonito porque es una zona de bajos recursos, las mamás son muy cooperadoras y nos respetan. En otros lugares la verdad ya no respetan a los maestros, bueno, hay una que otra por ahí que habla mal de nosotras porque no enseñamos bien, porque ellos quieren que sus hijos salgan leyendo y escribiendo, que porque el jardín no está en las mejores condiciones, pero siempre va a haber alguien que hable bien o mal.

Su historia personal y su formación docente, la colocan en una situación vulnerable, de inseguridad con sus saberes y su actuar, frente al cambio de la directora.

¹³¹³ Xochimilco es una de las Delegaciones políticas que todavía tiene características semirurales, una de las actividades económicas es la agricultura. Algunas madres de familia se dedican al hogar, algunas no tuvieron oportunidad de asistir a la escuela.

Cuando llegó la nueva directora yo estaba de incapacidad, a mi regreso me sentía mal, no me sentía muy segura. Yo pensaba, qué tal si ella ve que hago algo mal en mi trabajo, o no están bien hechas las cosas.

La identificación con sus compañeras docentes del plantel donde trabaja está construida a partir de la pertenecía cultural de Xochimilco, ya que algunas son originarias de esta Delegación y las otras viven en la misma. Lo que ha propiciado compartir espacios y tradiciones, trabajar de manera colaborativa, compartir proyectos escolares y personales.

Todas jalamos por igual, nos quedamos hasta tarde, eso me gusta, compartimos nuestros buenos y malos momentos, creo que todas nos llevamos bien porque de alguna manera todas vivimos aquí en Xochimilco y compartimos las mismas tradiciones. Me anime a estudiar la licenciatura por Cris (compañera del jardín donde labora), fue ella la que me animó, me anime por el entusiasmo que vi en ella.

En algunas docentes están presentes prácticas y discursos individualistas y de posesión de los bienes materiales de planteles escolares, que no están dispuestas a compartir con otras colegas, y que en momentos críticos se limite la comprensión, la cooperación y la colaboración. Como fue la experiencia que la maestra tuvo durante el terremoto de 1985, el jardín de niños en que laboraba quedó muy dañado, por lo que tuvieron que ir a trabajar a diferentes planteles, y tener que compartir con otras educadoras horarios, aulas y materiales lo que provocaba relaciones tensas con las educadoras de los otros jardines de niños.

Enfrentamos problemas muy fuertes con las compañeras de los jardines donde nos mandaban, no nos querían aceptar, por lo que nos prohibieron que tocáramos sus materiales, que moviéramos su mobiliario. No entendían nuestra situación, trabajamos sin ninguna condición, sin materiales, sin nada. Para evitar esos pleitos entre educadoras la supervisora nos mandó al parque del pueblo a unos salones de lámina, era un lugar muy incomodo y peligroso porque ahí se iban los mariguanos, los borrachos, y hacían desperfectos. Pusimos en riesgo nuestra integridad.

Desde su ser madre que quisiera para sus hijos una buena maestra, que sea activa, comprometida y que les enseñe bien, es que ella misma se cuestiona su ser maestra.

He pensado cómo quisiera que sea la maestra de mis hijos, que yo no quiero una maestra floja para mis hijos, si quiero lo mejor para mis hijos, entonces yo creo mi trabajo debe ser así con mis alumnos, yo también quiero ser activa, reflejar que soy buena maestra. Para mi ser una buena maestra significa sacar a un niño bien, que cuestione, que reflexione acerca de la vida, no nada más darles conocimientos, sino que reflexionen acerca de las cosas que le rodean, que se pregunte por qué son así las cosas, que den una solución, que piensen.

Claudia inició los estudios de la Licenciatura en educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional porque es la única universidad que hay para el mejoramiento profesional de todos los maestros y porque son los únicos estudios que reconoce la SEP. Ella se decidió porque una de sus compañeras la animó, al ver el entusiasmo con el que llegó al jardín a compartirles que había ingresado a la UPN, entonces ella también se animó, pero tuvo que suspenderla por cuestiones familiares, se quedó en el sexto semestre. Se arrepiente de no haberla terminado.

Me di cuenta de que es para mejorar profesionalmente, escuchar las experiencias de otras compañeras y leer, me ayudaba a entender mejor sobre el desarrollo del niño y porque también quería que me ayudara a conocer mejor a mis hijos. Ahora le encuentro más sentido a la teoría, antes yo no sabía ni lo que hacía y por qué lo hacía, la licenciatura me ayudó a valorar la teoría, por ejemplo las teorías de aprendizaje y el desarrollo infantil. Pero tuve que suspenderla porque mi niña estaba muy chiquita, mis papás si me ayudaban pero yo tenía que hacer todo, trabajar, ir a la universidad, la casa y mis hijos, bueno también mi esposo. La que me ayudaba era mi hija Ana, ella tenía que atender a la chiquita cuando lloraba o la tenía que cambiar, pensé que eso no era justo para mi hija, porque yo soy la responsable. Ya después me costó mucho trabajo terminarla y ya no pude seguir.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992 planteó la Carrera magisterial como una propuesta al arraigo y motivación del maestro, mejorar la calidad de la educación y establecer un medio de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. Acceder dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.

Cuando empezó carrera magisterial es la supervisora quien nos anima, nos dijo, inscribanse porque finalmente a todas las educadoras se les iba a exigir más, todas van a ser evaluadas por igual y por qué no ganar más. Entonces decidimos entrar, porque si a todas nos van a exigir más estando o no estando. Con urgencia llenamos las solicitudes, las teníamos que entregar el mismo día a las 12, una vez más las exigencias institucionales, lo administrativo cobra mayor peso, como siempre lo más importante es cumplir con lo que piden y qué pasa con los niños, los ponemos a que se entretengan mientras que nosotras cumplimos con lo que nos exige la propia institución, entonces ¿qué es lo más importante lo administrativo o los niños?

Después de haber entregado la solicitud y haber entrado al proceso de evaluación y hacer el examen, Claudia no ingresó, lo que provocó que se devaluara.

Finalmente no pude entrar, no entré porque no pasé el examen, fue un examen tramposo, porque en cada pregunta la podías contestar con las tres o cuatro opciones todas eran posibles respuestas, entonces era muy confuso o tramposo, yo creo que esto lo hicieron para que entraran unas cuantas. Bueno, la verdad no me preparé, no estudié para presentar el examen, nada más iba yo con lo que sabía. Cuando vi que no había pasado, la verdad pensé, “que burra soy, que burra soy, ni porque voy a la licenciatura”, y luego nos dimos cuenta que ninguna de las compañeras del jardín lo pasamos, juntas dijimos, es que “somos unas burras, ya ven por no haber estudiado”.

La capacitación que reciben las maestras cuando se da a conocer una nueva propuesta curricular no impacta en la formación permanente de las docentes. Se desconoce el sustento

teórico y metodológico de dicha propuesta, no hay elementos para comparar o evidenciar el cambio de la actual propuesta con las anteriores. Hay una expresión que se repite en los planteles de educación preescolar por las educadoras, *“es la misma gata pero revolcada”*, lo que evidencia que la transformación en las prácticas docentes es largo. El desconocimiento de las diferentes propuestas curriculares que ha aplicado, la lleva a considerar que el cambio del programa de educación preescolar 2004 que su propuesta se basa en promover el desarrollo de competencias, mientras que el 1992 en propósitos. A Claudia le motiva conocer y aplicar el programa para mejorar profesionalmente, pero también desde su necesidad como madre para comprender a sus hijos conforme van creciendo.

Con los dos me pasó lo mismo cuando los vi dije, no entiendo nada, nada, nada, ¿cómo lo voy aplicar? Si creo que la formación que recibí en la pedagógica me ha ayudado a comprender más los cambios, pienso que tengo que cambiar, abrirme a esa reflexión y propuesta, siento que con el cambio no solamente voy a mejorar profesionalmente, sino también me va a ayudar para mi hogar, porque sino cómo voy a ayudarles a mis hijos que van creciendo, yo tengo que ir cambiando para entenderlos.

Los cambios sociales han provocado tensiones en el sistema educativo y por consecuencia han impactado en el quehacer docente. Las docentes se enfrentan a nuevas exigencias y competencias profesionales, contar con habilidades intelectuales y de comunicación. Deben conocer los procesos de desarrollo cognitivo y social del alumnado, necesitan manjar un repertorio de estrategias didácticas y de evaluación que les permita orientar su trabajo para propiciar los aprendizajes en sus alumnos. Necesita también conocer y tomar en cuenta los factores socioculturales del contexto que indican el modo de ser y de interpretar el mundo que tiene sus alumnos. Las que les son difíciles responder porque no han tenido la formación para ello, sin embargo, las cumplen porque es una exigencia institucional vigilada por la supervisora.

En mi práctica pedagógica siento que no se ha dado un cambio total. Todavía tengo algo de tradicionalista, siento que me falta mucho. Me acuerdo como trabajaba hasta hace poco, con mis moldes y dirigía todas las actividades, el adiestramiento muscular,

todas esas cosas que se hacían antes. De vez en cuando sí lo sigo haciendo, pero ya no tanto, empiezo a conocer más a mis niños. Tengo que aprender a cuestionar a los niños para propiciar aprendizajes, estoy muy acostumbrado a ponerlos a hacer actividades más prácticas. Sé que tengo que aprender nuevas formas de trabajar, mejorar el ambiente de mi salón, esto me hace pensar que si necesito un cambio, un cambio de todo.

Lo que no me gusta es que ahora hay que llevar un cuaderno de observaciones y dar un seguimiento más puntual de cada uno de los niños, tienes que anotar las conductas de cada uno, como los recibes, como van aprendiendo a medio año y cómo los dejas a final. Esto no me gusta pero hay que hacerlo, la supervisora dice que va a ser significativo para los niños y si realmente lo ponemos en práctica. Yo siento que a mí no me funciona porque ni tengo el tiempo, ni me gusta hacerlo, entonces para mí no es funcional, "lo lleno por requisito". Tal vez lo que falta es que mi directora o mi inspectora lo vea en mi cuaderno y digan, ah, pues si es cierto este niño ya avanzó o no a avanzado y entonces valoren mi trabajo. Me gustaría que el trabajo sea más fácil, que las evaluaciones de los niños sean más breves, que si las hagamos pero que sea fácil hacerlas, será que a mí me cuesta mucho trabajo escribir todo lo que observo y la supervisora quiere que las hagamos lo más amplias posibles.

Gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida. El sentimiento de pérdida de estima y de reconocimiento socaba las bases de la identidad profesional y reduce su sentido de pertenencia. La reflexión acerca de su práctica docente, de sus saberes y habilidades, llevan a Claudia a reconocer que tiene debilidades lo que propicia una falta de confianza y crisis en su identidad docente (Marchesi, 2007). Por lo que el posible cambio de adscripción está en función del temor a que su práctica docente sea cuestionada por la rutina en que la realiza año tras año, y que es visible para las madres y padres de familia.

Siento que ya saben mi método, mi forma de trabajar, las actividades que les voy a dar a los niños ya se las saben porque son las que les puse el año anterior. Entonces como si ya supieran todo de mí, tanto las mamás como los niños, han de pensar que si no sé

hacer otra cosa pues, ya tengo tantos años aquí. También hay mamás que cuando me ven se voltean, me evitan, la verdad no sé porque, a la mejor piensan que no les enseñé bien a sus hijos, pero bueno, está balanceado, hay mamás que si me valoran y hay otras que no. Yo creo que quieren que les enseñe más a sus hijos, sobre todo si tienes tercero, que les enseñes las letras y los números, que sus niños ya lean, que les deje tareas para que digan la maestra si trabaja.

Una de las mayores satisfacciones que tiene la docente es saber que su trabajo es valorado socialmente, sabe que es así cuando es expresado de manera explícita por las madres de familia y por la presencia de sus exalumnos. La confianza de saber que su trabajo es valorado propicia que la maestra adquiera seguridad y tranquilidad como docente.

Yo creo que cuando las mamás me agradecen es porque han valorado mi trabajo, me dicen, gracias maestra. Siento bonito que cuando me encuentro a las mamás en la calle me saluden, maestra Claudia cómo está usted.

Otra cosa que me hace sentir satisfacción como maestra, es que mis exalumnos vengan a saludarme, para mí eso quiere decir que me recuerdan con cariño.

El impacto de la educación preescolar y de manera específica el trabajo de las educadoras no es reconocido por docentes de educación primaria, desde la perspectiva de estos docentes no se evidencian los aprendizajes de las niñas y niños.

Tengo hermanos que son maestros en primaria, me dicen, los niños de preescolar van fatales, no saben colores, no saben recortar, ni figuras geométricas, no saben nada. Yo creo que por eso nuestro trabajo no es valorado socialmente, porque ni los papás, ni los maestros de primaria nos valoran, consideran que los niños no aprenden nada en preescolar.

Reconoce que el cambio en la educación preescolar es que los niños aprendan a pensar, a resolver problemas, que ya no necesitan materiales costosos, sino un material que tenga un significado con el que el niño y la niña puedan adquirir una experiencia significativa, que le provoque un reto, pero esto es más difícil, porque como maestras les exige más preparación.

La verdad hay muchas educadoras flojas y apáticas que no cambian en nada su forma de trabajar, siguen con la clásica hojita para que hagan un dibujo, les dan material de plástico, les cuentan cuentos y ya, no saben hacer otra cosa. En el jardín el mobiliario ya es viejo y tenemos poco material, pero aunque tengamos mucho material y mobiliario impecable y moderno, sino quieres trabajar pues no trabajas.

La actualización docente es proporcionada únicamente por la institución, en este caso la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, misma que no responde a sus necesidades profesionales para que le brinde herramientas para planear y diseñar nuevas y mejores propuestas para el alumnado. A pesar de que la Secretaría de Educación Pública invierte fuertes cantidades en la elaboración de los materiales para las docentes, por si solos no comunican la propuesta curricular. Por lo que se hace necesario que el personal capacitador tenga una mejor formación, manejo teórico y metodológico de la propuesta para que pueda explicar y resolver dudas de las maestras.

Preescolar no ha sabido dar a conocer un programa, porque los que han salido siempre tenemos los mismos problemas, no los entendemos, nada más nos ponen a leer y quien quiere y puede participa lo hace y ya, nunca nos dicen si estamos bien o mal, todo lo aceptan como si estuviera bien. Creo que esto pasa porque quien da el curso tampoco sabe y nos deja decir lo que se nos ocurre y ya en la práctica no sabemos por dónde empezar. Me gustaría que nos dieran cursos en donde nos hagan participar, que nos expliquen bien todo lo que no entendemos con ejemplos, que nos den cosas prácticas, que apliquemos en el aula, técnicas de dibujo, de artes plásticas, música. Siento que yo no entiendo o no alcanzo a comprender muchas cosas, quisiera que alguien me explique, me dijera, hay esta otra alternativa.

Durante los cursos de actualización hay pasividad en las maestras, casi nadie pregunta.¹⁴ Parece que a las educadoras nos da miedo preguntar, porque es como exponerte a que todas

¹⁴ Ada Abraham, (1974:57) señala que –las mujeres se callan, porque –entre otras cosas- se manifiesta su sentimiento de inferioridad intelectual (¡es una profesión cuya finalidad es justamente el desarrollo de esta capacidad!), si no por la inhibición del pensamiento, al menos por el veto de expresarlo en público; ...”

las demás te vean y piensen que no sabes. Bueno a mí la verdad también me da mucha pena participar, entonces tampoco pregunto.

La planeación es una actividad fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje, es en esta donde plasma lo que pretende que aprendan sus alumnos, los materiales a utilizar y las actividades a realizar, pero a la maestra se le dificulta plasmar sus ideas e intenciones educativas por escrito.

No le encuentro mucho sentido, porque finalmente yo sé lo que voy a hacer, para mi es una actividad que me quita mucho tiempo, ese tiempo lo podría emplear en otras cosas como es sacar el material, pensar cómo organizar mejor a los niños. Yo siento que ese tiempo puede servir para platicar con las compañeras, ayudarnos a hacer mejor nuestro trabajo entre todas. Además, me cuesta mucho trabajo escribir lo que pienso, hay veces que lo tengo clarito en la cabeza pero no me sale cómo escribirlo en mi plan. Me sería más fácil si lo hiciera como si fuera una ficha bibliográfica, vas llevando una ficha este día hice tal actividad, logramos estos aprendizajes o competencias, y para mañana voy hacer esto, o sea que no hubiera tanta complicación.

Para esta profesora, las autoridades muchas veces no son justas porque las educadoras son evaluadas por lo que escribe en sus planes, las observaciones de las niñas y los niños, y no por el trabajo que realizan en el aula con los niños.

Aunque yo no sepa planear bien, creo que soy una buena maestra, porque una mala maestra es la que no llega a tiempo, les da todos los días a los niños plastilina, material de plástico, materiales fáciles, el no ponerlos a reflexionar. Pero a esa mala maestra siempre la felicitan porque hace muy bien sus planes de trabajo, la mayoría de las veces las autoridades sólo revisan el plan de trabajo, pero no se esperan a ver el desarrollo de toda una actividad, que realmente vean tu trabajo, sólo conocen lo planeado y con eso se quedan y escriben la felicitación, ¡Felicidades!, tus alternativas educativas son muy buenas. Entonces no es justa la valoración que hacen.

Existe una dependencia de su actuar docente de la valoración que haga la autoridad, en ella deposita su estabilidad emocional e identidad profesional. Al parecer las actividades que realiza tienen que estar avaladas y reconocidas por la supervisora y no desde sus propias capacidades, habilidades e intenciones con que las diseñó y realizó. Es ella quien le otorga ese poder a esta figura jerárquica. Por otro lado, dice estar convencida de no querer ser directora, lo que implicaría asumir ese rol de poder y al parecer no hay un reconocimiento propio a las habilidades y responsabilidades que ese puesto requiere, como son ampliar sus interacciones y visión de la educación preescolar, resolver problemas y orientar el trabajo de las educadoras, hay jardines donde hay muchos problemas, las educadoras no se llevan bien entre ellas, se caen muy mal, no cooperan para trabajar juntas. Trabajar con los padres de familia, además la relación directa con la supervisora, la jefa de sector y la propia institución de preescolar.

Cuando una directora es buena o mala, repercute en todas nosotras como educadoras, cuando es buena y te motiva, cuando dice muy bien muchachas lo hicieron bien así hasta te da gusto echarle más ganas, de seguir trabajando. Una vez llegó la supervisora y todo era ¡no muchachas! es que no vieron el lado pedagógico, cuál fue su intención pedagógica, empezó a sacar peros y peros; ni siquiera reconoció todo el esfuerzo que habíamos hecho. Entonces te baja la moral, te apachurra, ¿qué es lo que quiere? tanto esfuerzo para nada, nada más ve los errores, pero también que te digan tus aciertos, hay veces que ignoran tu trabajo, luego no te dan ganas de trabajar, en ese momento te apachurras, te deprimen, no, no tanto de deprimirse, pero si da coraje. Yo no quiero ser directora

La actividad sindical es algo que está alejada de los intereses inmediatos de la entrevistada, porque en otros momentos sí acudió para solicitar interinatos y cambio de adscripción, acudió a la sección sindical al egresar de la escuela normal, a solicitar interinato para iniciar su actividad laboral. El SNTE es visto únicamente como gestor de sus necesidades e intereses, como son la obtención de interinatos, cambios de adscripción, préstamos, entre otros, y no como miembro activo.

Aunque se supone que pago mi cuota, no sé ni lo que hacen, yo sólo conozco el edificio y nada más. La verdad eso del trabajo sindical es algo que no me interesa, yo digo que soy apolítica, pueden pensar que soy una mujer muy apática, pero no me gusta y no me interesa. En el 89 cuando empezó el movimiento magisterial si estuve de acuerdo con lo que luchaban los maestros, aunque no participe porque tenía mi licencia por gravidez, pero mis compañeras si vivieron todo eso y quedaron desilusionadas porque no se realizó todo lo que se esperaba, como que fallaron los dirigentes, si vuelven a hacer lo mismo, entonces para qué y nada más nos exponemos a que nos hagan los descuentos porque participamos en los paros.

.....

4.2 HISTORIA DE LOURDES

La maestra Lourdes, nació en 1967 en Progreso de Obregón, Estado de Hidalgo. Su familia la integraban 7 miembros, papá, mamá y cinco hermanos. Creció en un ambiente campesino lleno de unión, y por lo tanto donde prevalece el amor y los cuidados. Disfrutaba del contacto con la naturaleza y la tranquilidad. Sus recuerdos incluyen, mecerse en el columpio hecho en un árbol de mezquite, darle de comer a los animales (puercos, gallinas, pollos, patos, perros, gatos, guajolotes) vivir en un ambiente natural. Es casada, vive con su esposo y su hijo de tres años. Siempre deseó ser maestra. Haber asistido al jardín de niños fue la inspiración para ser educadora porque quería ser como su maestra. En 1985 ingresa a Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, como integrante de la segunda generación de la Licenciatura en educación preescolar. En 1999 realizó los estudios de la especialización “El ser, el saber y el quehacer docente de educación preescolar” en la misma institución.

Su papá únicamente pudo estudiar la primaria porque tuvo que empezar a trabajar desde muy chico en el campo. Su mamá no concluyó la primaria porque su abuelo decía que las mujeres se tenían que quedar en su casa y que no era necesario que estudiaran. En 1971

cuando la maestra tenía cinco años, la familia se trasladó a la Ciudad de México, buscando una mejor situación económica, su papá se enfrentó a la dificultad de encontrar trabajo por la falta de estudios, finalmente consiguió una plaza de obrero en la Delegación de Xochimilco. La limitada situación económica familiar hizo que su mamá buscara una alternativa para solventar los gastos y poder proporcionar alimentación y educación a sus hijos. La venta de alimentos fue actividad en la que Lourdes como mujer tuvo que participar desde los cinco años de edad, primero acarreado los utensilios e ingredientes a utilizar; posteriormente realizando los quehaceres de la casa y auxiliando en la preparación de los alimentos, llegó el momento en que ella fue responsable de elaborar los guisos a vender. Al ser una familia de campo con prácticas machistas, sus hermanos no participaron en estas actividades. Esta actividad provocó que la primaria y secundaria las estudiara en el turno vespertino; estudiando la carrera e incluso ya trabajando como educadora continuó colaborando con su mamá, hasta que nace su hijo ambas se retiran.

Estudíe la primaria en el turno vespertino, igual que mis hermanas, porque mamá seguía vendiendo y la venta era en las mañanas y era muy difícil que nos llevara a la escuela. Mis hermanos si pudieron asistir en el turno matutino, que decían que había mejor calidad educativa, ellos sólo se dedicaban a estudiar mientras que nosotras como mujeres teníamos que ayudar en la preparación y venta de alimentos y ellos no, porque eran hombres.

La relación con su madre se da a partir del afecto, el deseo de superación, el trabajo doméstico, la actividad económica, la admiración y compasión, creando un vínculo de fusión¹⁵ entre ambas. Victoria Sau, señala que la relación hija-madre es la más dramática de todas las relaciones porque pone en evidencia la condición servil de la mujer, más que ninguna otra, al verse obligada la madre a transmitir a la hija, por toda herencia relacional, la opresión, discriminación y explotación que ella misma sufre. (Sau, en Lagarde, 1993: 427).

¹⁵ Susie Orbach y Luise Eichenbaum, utilizan la expresión *merged attachments*, traducida “vínculos de fusión”, para referirse a una relación afectiva profunda en la cual dos personas pierden sus respectivas individualidades separadas para fundirse y/o con-fundirse una en la otra; lo contrario a este vínculo sería, el vínculo individualizado o diferenciado en el que cada persona conserva su propia individualidad separada.

Cuando presenté el examen para la secundaria, tenía miedo de tener que ir sola, pues mamá seguía vendiendo, aún cuando se preocupaba por mí en su mente existía una preocupación mayor, tener dinero para que mis hermanos y yo siguiéramos estudiando. Mi madre deseaba que nosotros, sus hijos si tuviéramos una educación, ya que ella no tuvo la oportunidad de estudiar. Nos decía con tristeza “como me hubiera gustado estudiar, por eso ustedes aprovechen” Yo admiro a mi madre porque con sacrificios, trabajo y desvelos nos sacó adelante y ahora todos tenemos una carrera.

Haber asistido al jardín de niños, fue una experiencia con un significado¹⁶ fundamental en su vida al ser la primera experiencia fuera del hogar, el desprendimiento de su madre, ampliar sus interacciones con otras niñas y niños. Llega a un espacio grato, mágico, con decorado infantiles, ordenado, en el que disfrutaba de la riqueza de actividades y materiales, pero sobretodo de la presencia física agradable, cálida y emotiva de su educadora, con la se sentía acompañada, segura y protegida ante sus temores de encontrarse sola, separada de su mamá, además de las actividades que les proponía.

Ir al jardín de niños era una emoción muy grande porque conocí a otros niños y niñas, jugaba con ellos, el salón siempre estaba ordenado con decorados muy bonitos, me gustaban las actividades que realizábamos: regar las plantas, jugar en los lavaderos, en el chapoteadero, jugar al doctor, a la casita, trabajar con plastilina, madera, material del plástico; las funciones de teatro que nos presentaban las maestras, sobre todo cuando utilizaban los títeres que mamá había elaborado para que se quedarán en la escuela.

¹⁶ Según Blumer (1969) el significado que el individuo o los individuos le otorgan a un objeto físico o a un fenómeno espiritual o social va a determinar su comportamiento, su acción o su relación con otros individuos. Los significados constituyen el mundo real de los individuos y a su vez son la base de sus acciones, estos significados se elaboran a través de un proceso de interpretación que incluye dos momentos: un primer momento es la internalización de la realidad y un segundo momento lo constituye la transformación de los significados a la luz de una nueva situación.

fue una etapa de mi vida maravillosa, aunque también me daba miedo alejarme de mi casa y sobre todo de mi mamá. Cuando termine el Kinder nos llevaban un día en la mañana para hacernos la prueba de Goodenough y Fhilo¹⁷ para evaluarnos, me daba miedo porque nos decían que sino las pasábamos no podíamos entrar a la primaria.

Lourdes va creciendo e incorporando imágenes de sus maestras, las que le representan figuras significativas en su formación como mujer y su aspiración a ser maestra.

Se me quedó muy grabada la imagen de una maestra, se llamaba Laura, igual que yo, lo cual me encantó, fue muy impresionante saber alguien se llamará igual que yo, y más aún que fuera mi maestra, eso me hacía sentir orgullosa de mi nombre. Además siempre iba bien arreglada, también era delgada, de piel blanca, cabello chino, color negro, nos tenía mucha paciencia, cariñosa.

De la secundaria recuerdo a la maestra de Historia que nos decía, “Estudien para que algún día lleguen a tener una profesión, para que vean lo que se siente estar de este lado del escritorio” es algo que se me quedó muy grabado, creo que fue lo que hizo que estudiar para maestra se convirtiera en mí en reto.

El tiempo la hace reflexionar acerca de los estereotipos con los que se formó a través de las prácticas y discursos familiares y escolares, va construyendo una autoimagen y autovaloración¹⁸ frágiles, motivo por el que como mujer hay una constante duda e inseguridad de sus saberes.

Recuerdo que una maestra siempre nos decía: “me gustan más las niñas porque son mas quietas, tranquilas, ordenadas, menos latosas. Me vuelvo a cuestionar por qué prefieren que seamos así, porqué no buscar qué nos dieran las mismas

¹⁷ Las pruebas de Goodenough y Fhilo, durante mucho tiempo se aplicaron a las niñas y los niños de 3er grado con los que se pretendía medir el nivel de madurez y verificar la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura.

¹⁸ Hablar de valoración y autovaloración remite a los saberes y las prácticas que el sujeto va construyendo a lo largo de su historia. Esta construcción se realiza en el ámbito de la vida cotidiana, lugar donde el sujeto –Forma su mundo y se forma también a sí mismo” (Heller, 1977:24)

oportunidades a las niñas que a los niños, que tratarán de que fuéramos más abiertas, más participativas. Por eso como mujeres crecemos con muchos temores

En cuarto año tuve una maestra, una vez nos dejó de tarea resolver restas, me la pasé llorando parte de la tarde y noche porque no podía resolverlas. Tenía miedo a preguntar a mis papás, creía que me iban a regañar por no haber puesto atención en clase, pero cuando les pregunté, me explicaron y me dijeron tú puedes lograrlo y efectivamente lo logre.

Mi ingreso a la secundaria me provocó miedo el darme cuenta la gran cantidad de materias que llevaría, me llegué a preguntar, lograré pasar todas las materias

A través de los vínculos con sus diferentes maestras y maestros construyó el deseo de ser maestra, así en 1982 al concluir la secundaria, realizó los trámites para ingresar a la Benemérita Escuela Normal de Maestros, desafortunadamente no se quedó, por lo que tuvo que ir a Hidalgo a estudiar la preparatoria para no perder el año y poder continuar estudiando.

Al darme cuenta que no me había quedado me sentí mal conmigo misma y con mis padres, sentía que los había defraudado, me sentí inútil, que no sabía nada, me iban a ver como la burra de la casa. Mis papás me animaron para que me fuera a Hidalgo a estudiar la preparatoria, esta idea me agradó porque nuevamente volvería a vivir con mis abuelos maternos, compartir las cosas que de niña me gustaban. El 18 de agosto de 1982 mi mamá me fue a dejar al pueblo, durante el trayecto iba llorando en silencio, toda la vida había estado junto a ella y de pronto por circunstancias del destino tenía que separarme de mis hermanos y padres. Aún cuando iba a estar con mi familia, me preguntaba qué vas a hacer tú sola, los problemas que se lleguen a presentar los tendrás que resolver sola. Ahora tenía la libertad para decidir por mí misma, sin embargo, sentía miedo, pues nunca antes se me había dado tanta libertad. Llegamos al pueblo, fuimos a la preparatoria, me aceptaron, llevaba buen promedio, había un pequeño problema, tenía que pagar \$300.00 por semestre, era mucho dinero para mis padres, pues mis demás hermanos

continuaban estudiando, mamá dijo, no te preocupes, yo veo como le hago pero tú vas a seguir estudiando.

Me dediqué a estudiar con muchas ganas, visitaba a mis padres de vez en cuando, cuando venía a verlos me daban dinero para mis pasajes y colegiatura. Tuve que trabajar haciendo quehacer aunque me daban muy poco y en ocasiones no me pagaban, cuando se me antojaba algún dulce me tenía que aguantar, pues no tenía dinero para complacerme. También tenía que hacer el quehacer en casa de los abuelos, ayudar a mi abuelita a hacer de comer, cuando tenía mucha tarea no le podía ayudar y mi tía se molestaba conmigo, a pesar de todo lo que sufrí logré terminar mi preparatoria con un promedio de ocho.

A su regreso aparece la duda de no saber qué continuar estudiando, aunado al temor del rechazo de ingresar a una institución de educación superior. Sus hermanos y hermanas habían ingresado a la UNAM, quienes le comentan sobre lo difícil que era ingresar a esta. Frente a ellos y ellas no podían quedarse solamente con la preparatoria, es su mamá la que le muestra la convocatoria para la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, escuela tradicionalmente para mujeres, el recuerdo y la experiencia que tuvo en su infancia al asistir al jardín de niños construyó una concepción del trabajo de la educadora por lo que le entusiasmó el volver a tener la oportunidad de ser maestra.

El tiempo transcurrió y un día mamá me enseñó el periódico y me dijo muy entusiasmada, están entregando fichas para la Normal de Educadoras, ¿quieres que vayamos a ver?, la idea me gustó, aunque me daba miedo ser nuevamente rechazada. Al día siguiente nos fuimos muy temprano a solicitar la ficha, presente los exámenes, en el mes de agosto salieron los resultados, sentí una gran emoción al ver mi nombre como aceptada, me había demostrado a mi misma que si podía.

Del recuerdo afectivo de su paso por la educación preescolar y de su educadora como figura materna de la que recibió atenciones, alegrías y protección surgió el deseo por

parecerse a esa primera maestra. Pero sin saber que para ello tenía que estudiar y recibir una formación especializada.

Puedo decir que elegí ser educadora desde pequeña, por el impacto que me dejó mi educadora. Recuerdo que era muy cariñosa conmigo cuando tenía alguna dificultad para realizar alguna tarea, siempre estaba al pendiente para ayudarme, me apoyó para que pudiera adquirir seguridad y poder resolver yo sola las diversas situaciones a las que me enfrentaba día con día.

Pero realmente yo no sabía que se estudiaba para educadora, si sabía que las educadoras hacían muchas manualidades, cosas bonitas, que son muy cariñosas, buenas gentes, amables, y que la carrera salía cara por la gran cantidad de materiales que tenía que elaborar para las prácticas, pero eso no me importó porque al fin podría realizar mi sueño de ser maestra.

El proceso de socialización que ocurre durante la formación en la escuela normal son escenarios de formación, socialización y hacedoras de identidades profesionales, donde interiorizan ciertos contenidos curriculares, valores, atributos, tradiciones y significaciones sociales sobre la profesión, lo que permite reconstruir el sentido con el que llegan para ser “educadoras”. Ingresa a la segunda generación de la Licenciatura en Educación Preescolar, en 1984 se había decretado la formación de maestros a nivel de licenciatura, pero con el decreto no cambiaron las concepciones y prácticas en la formación de educadoras, en los hechos la escuela normal seguía ofreciendo un trato maternal y poca libertad para generar una autonomía docente.

La generación la integraban cinco grupos de puras mujeres, el trato que nos daban era muy parecido al de la secundaria, había mucho control, al ingresar a la escuela todas las mañanas nos revisaban que lleváramos completo el uniforme, que presentáramos la credencial, que no llevar las uñas largas ni pintadas, lo mismo falda corta. La forma de enseñar de los maestros y maestras era igual que en los niveles anteriores, desde el ingreso al jardín de niños me había acostumbrado únicamente a recibir información, el maestro era quien sabía, nosotros únicamente

escuchábamos, cuando había que realizar alguna investigación el maestro era quien determinaba la forma en que debíamos hacerla, pues ellos exponían y nosotras escuchábamos, había quien no estaba de acuerdo con esta manera pero era la minoría de alumnas.

Fuimos conejillos de indias, pues la institución y los maestros no tenían claro cómo tratarnos porque ya era educación superior. En cuanto a la formación académica puedo decir que no fue buena, tuve pocos buenos maestros, tenía maestras y maestros que ni ellos mismos sabían lo que era la docencia, realmente no enseñaban y no aprendíamos, se concretaban a dejarnos leer, nos decían lean esto, hacen su resumen y ya era todo, ni revisaban, ni propiciaban un debate o una reflexión. También dejaban trabajos en equipo, cada quien exponía lo que podía, las que escuchaban pues tampoco aprendían. Otros maestros se la pasaban hablando, era lo único que hacían, no había aprendizajes.

A partir de las creencias acerca de la infancia y de la profesión es que construyen expectativas acerca de su proceso de formación. Esperan aprender únicamente contenidos prácticos, por lo que a las asignaturas teóricas e históricas no le encuentran sentido, porque es algo que no le van a enseñar a los niños y niñas en las aulas preescolar. El conocimiento “práctico” implica el aspecto lúdico de la enseñanza, los cantos y juegos, el teatro, el juego, aprender manipulando, aprender a través de la experiencia. De manera que se cree que es una profesión vacía de conceptos y teorías.

Había materias a las yo no les encontraba sentido eran muy complejas, se nos llenó de teoría, recuerdo que no me gustó problemas y políticas, historia, yo decía, pero qué tiene que ver esto con la educación preescolar, esto no se lo voy a enseñar a los niños.

Lo que esperaba eran materias que fueran útiles para la práctica y más fáciles, se descuidó la elaboración de material didáctico, las clases de danza, cantos y juegos, la elaboración de títeres, técnicas de expresión gráfica, que en la práctica eran indispensables. Durante las prácticas se nos solicitaba que lleváramos el uniforme

completo, llevar material para todos los niños y niñas, las educadoras no nos prestaban ningún material, a muchas nos miraban con recelo porque tendríamos el título de “Licenciadas”, nos dejaban los trabajos más pesados, se encajaban dejándonos hacer los decorados, los trabajos para el día del niños, teníamos que cumplir porque ellas mandaban un reporte firmado a nuestra maestra de laboratorio de docencia, lo cual repercutía en las calificaciones. En el último año de la carrera, presenté mi examen profesional y obtuve el título de Licenciada en Educación Preescolar, estaba feliz, por fin había logrado ser maestra.

La maestra egresa en agosto de 1989, cuando tenía 22 años de edad, su primer trabajo es en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) ubicado en la merced, desconocía la organización, la dinámica del trabajo pedagógico que se realizaba, así que lo aprendido durante su formación, le era difícil aplicarlo.

Fue realmente emocionante saber que tendría mi grupo, que yo era la titular y responsable de la formación y aprendizajes de un grupo de educandos, sentía el compromiso y responsabilidad, pero tenía un gran problema, desconocía totalmente el trabajo que se realiza en el CENDI, pues sólo había practicado una vez en estas instituciones. Me enfrente a un mundo diferente, totalmente nuevo. Toda la teoría que había adquirido en la escuela, la experiencia en las prácticas no era suficiente, me servían pero no de mucho, pues la realidad era otra. Además tenía que luchar por ser aceptada en ese grupo de maestras, me daba miedo, contaba con el apoyo de una o dos asistentes educativas las cuales mostraban mayor experiencia en el trabajo con los pequeños, ¡Pero yo que era licenciada en educación preescolar!, no podía dejar de ver esto, cómo las asistentes sabían más que yo. Me daba miedo todas las cosas que tenía que realizar, las comisiones, el periódico mural, los eventos, el proyecto anual, la planeación semanal, las observaciones de los niños, etc.

El espacio laboral de las educadoras son los jardines de niños o los centros de desarrollo infantil (CENDI). Las relaciones entre educadoras es algo complejo que limita o favorece el trabajo en un plantel escolar, en los grupos sólo de mujeres se presentan actitudes de

envidia, rivalidad y celos, de poca apertura al trabajo colegiado a partir de los saberes compartidos, el compromiso y el respeto.

Al poco tiempo me cambiaron al CENDI 28, aparentemente fui bien recibida porque hacía falta una educadora, pero desde el principio sentí un ambiente pesado, las compañeras no me aceptaron bien, era la única con los estudios de licenciada, sentía que me tenía envidia o celos, cuestionaban mis prácticas porque yo no conocía bien su forma de trabajar, además yo tenía otras condiciones de trabajo entraba a las 8.30 y salía a las 12.30, mientras que ellas tenían que salir hasta las cuatro de la tarde, la directora me decía, te vas a acostumbrar a este tipo de trabajo y tus compañeras algunas son difíciles pero todas son buenas. Efectivamente nunca tuve un problema abierto con las compañeras, sin embargo sus actitudes eran hostiles, poca comunicación. De quien recibí mucho apoyo fue de las asistentes, me dieron seguridad, me aconsejaban acerca de cómo tratar a las compañeras, me decían tú sola te vas a dar cuenta de cómo son en realidad, fueron mis aliadas. Afortunadamente a finales del ciclo escolar, nos citaron en preescolar para informarnos que educación inicial y preescolar se volvían a separar, por eso tuve la oportunidad de cambiarme a un jardín de niños,

En agosto de 1990 le dan su adscripción a un jardín de niños en la Delegación Xochimilco en los límites con Milpa Alta, comunidad formada por paracaidistas, dominada por un cacique quien daba los permisos para que se asentaran y tenía además, el poder de decidir la permanencia de las maestras, porque si alguna no le caía bien a él o a algún padre de familia se encargaba de cambiarla.

El jardín me quedaba muy lejos, pero estaba contenta de trabajar en un jardín de niños, tenía que salir muy temprano de la casa a las 7.15 para poder llegar a las 8.30 y de regreso hacía dos horas. Todas las maestras que llegamos a este jardín éramos nuevas, formamos un bonito equipo integrado por tres educadoras y una directora, la población infantil era muy baja, aún cuando se elaboraban carteles y volantes, se realizaban visitas domiciliarias no aumentaba la población y los grupos eran muy

reducidos. Así estuvimos dos años pero como la población no aumentaba, cambiaron a la directora, la inspectora me animaba para ponerme como educadora encargada de la dirección pero no acepte, sentía que me faltaba mucha experiencia con relación a conocer más el trabajo del jardín de niños y el manejo de personal.

A través del trabajo realizado con las niñas y los niños, evidenciándolo con los padres de familia a través de clases abiertas, y la comunicación permanente con ellos lograron la aceptación de la comunidad, lo que les ayudó a romper con ideas que han devaluado al nivel educativo y a las docentes de educación preescolar¹⁹.

En ese plantel trabajé cuatro años, la comunidad nos aceptó muy bien, ahora valoraban el trabajo del jardín de niños y de nosotras las maestras, rompimos con las ideas que tenían acerca de las educadoras que no trabajan, faltan mucho, no son cariñosas con los pequeños, sólo entretienen a los niños, no es un espacio de aprendizaje.

En el 94 se cambió de plantel escolar, debido a que ya se sentía cansada de los traslados tan largos, la inspectora no estaba de acuerdo en que se cambiara porque la consideraba un buen elemento, comprometida, responsable y trabajadora, es decir, valorada como una buena docente. Lo que la llevaría a tener una satisfacción y seguridad personal y profesional, sin embargo, constantemente están presentes los temores a ser aceptada.

Logré mi cambio, donde me encuentro actualmente, al llegar me sentía nerviosa, con miedos y dudas me hacen preguntarme, ¿cómo me van a recibir?, ¿les caeré bien a las compañeras?, ¿cómo serán ellas?, ¿cómo será la directora?, me presenté una mañana en que estaban arreglando todo para las inscripciones del nuevo ciclo escolar, me dieron la bienvenida, una de ellas inmediatamente me dijo, ven te enseño cual va a ser tu salón, vas a ser mi vecina. El ambiente que pude percibir era de

¹⁹ A pesar de que la educación preescolar tiene más de 100 años de existencia en México, no se ha logrado construir una concepción del nivel educativo de preescolar a través de sus instituciones, los jardines de niños y del trabajo de las docentes, no se consideran escuela, espacios de aprendizaje; aún muchos padres de familia creen que sus hijos van a entretenerse, a jugar y a cantar.

cordialidad, de confianza, de aceptación, pareciera un equipo de camaradas, lo que me hizo sentir tranquila.

Las relaciones de la maestra con sus compañeras eran aparentemente buenas, las diferencias no se evidenciaban, no había confrontaciones abiertas, el silencio mantiene la supuesta armonía, hasta que aparece un hecho evidente que desata la envidia, la competencia y el coraje, que se –soluciona” con el poder de la supervisora.

Conforme transcurría el tiempo me di cuenta de que entre las compañeras había competencia, envidias y problemas pero no se evidenciaban abiertamente, hay quien dice, si hablo me meto en problemas. Yo no hacía caso de esos comentarios. A mí me gusta hacer bien las cosas, trabajar con mis alumnos, llevar otras ideas; para los regalos del día del niño o de las madres mis ideas eran diferentes, representaban más trabajo, eran aceptadas por la directora por lo que las compañeras comenzaron a protestar, pero dentro de todo nos llevábamos todas las compañeras, aparentemente se percibía un trabajo de equipo.

Los problemas comenzaron en 1994 cuando se creó la medalla al docente distinguido por cada plantel escolar, al finalizar el ciclo escolar la directora tenía que proponer a la maestra que consideraba que era quien se merecía la distinción. En mi jardín aparentemente todas estábamos de acuerdo que cualquiera podría ser, la directora propuso una votación secreta en la que salí yo, esto provocó un gran enojo en una de las compañeras porque estaba segura que ella saldría electa por todas, cuál fue su sorpresa al ver que las que consideraba sus amigas no votaron por ella, sino por mí. Esta situación propicio un gran enojo en la maestra llegó hasta insultar a las compañeras e incluso a la directora, por lo que habían hecho, se sentía traicionada, fue tal el drama que hizo, que yo me sintiera muy mal y decirle a la directora, “yo le cedo la medalla a la compañera, para ella es importante, esto a mí no me hace ni más ni menos educadora, yo estoy consciente del trabajo que realizo por eso lo han valorado los padres de familia y mis propias compañeras”.

La línea jerárquica es vertical, la autoridad inmediata inferior se subordina a la superior, por lo que la supervisora ejerce su poder hacia la directora, impone sus decisiones, sin dar la oportunidad a que *la otra* argumente sus decisiones, domina la situación favoreciendo a quien ella cree conveniente. Con lo que la directora se convierte en una figura vulnerable, en donde el enojo y frustración los expresa a través de las lágrimas.

Pero la compañera no quedó conforme y habló con la inspectora para quejarse de lo sucedido y como era su consentida, esta autoridad llamó fuertemente la atención a la directora, la regañó por lo que había hecho. La directora me habló por teléfono a la casa llorando para pedirme que elaborara nuevamente los papeles y pusiera a la compañera como la acreedora a la medalla, así que tuve que acceder. Al día siguiente la inspectora también habló conmigo, tratando de hacerme ver las cosas, recuerdo que le dije, se la doy no porque se la merezca ni porque sea mejor que yo, sino porque la medalla no me hace la mejor, ni peor.

Esto me dio mucho coraje, porque lo que hizo la compañera sólo fue por envidia y capricho pero así son muchas educadoras, envidiosas, traicioneras, es difícil tener una buena relación, porque anteponen sus intereses, son muy poco solidarias.

Todavía en la mayoría de los jardines de niños son ámbito exclusivos de mujeres en los que en ocasiones las relaciones son complejas, aparece la envidia y la competencia que llevan a la agresión, a una comunicación indirecta, se forman grupos rivales que no permiten un trabajo compartido, unas a otras están en la mira para posteriormente cuestionar el trabajo de la otra o bien justificar su no hacer, esta dinámica del trabajo en algunos casos se convierte en una manera de trabajar, situaciones que en algunos casos hacen el trabajo tenso y desgastante, esto puede ser permanente o bien que una de las partes deje el espacio por su propia estabilidad emocional y laboral.

Esta situación ocasionó que el equipo se dividiera, que el trabajo se realizara en un ambiente pesado, que trascendía a la vista de los padres de familia eran notorias las diferencias que habían entre el personal, la directora se sentía culpable porque creía ella había ocasionado esa situación, además porque no tuvo el respaldo de sus

autoridades, sino por el contrario fue criticada. Esta situación generó que la directora se cambiara de plantel, dijo que por salud mental se iba, pues dos compañeras la veían como su enemiga y así no podía seguir, las que nos quedamos resentimos que la directora ya no estuviera con nosotras, nos tenía tan acostumbradas a apoyarnos, casi nos resolvía la vida, nos apapachaba lo mismo que a los padres de familia, el jardín de niños tenía prestigio gracias al liderazgo de la directora y de las mismas maestras que cuando se fue realmente se valoró su trabajo.

Al año siguiente nuevamente me volví a ganar la medalla, ahora si me la dieron, pero los problemas con las dos compañeras seguían no estuvieron de acuerdo y continuaron los problemas.

El Acuerdo para la Modernización Educativa, planteó la carrera magisterial como un escalafón horizontal, para que los maestros accedieran a mejores salarios, pero en algunos casos la diferencia de percepciones ha provocado división entre las maestras, porque unas ganan más que otras realizando el mismo trabajo.

Muchas de nosotras la aceptamos y le entramos sin saber a ciencia cierta de qué se trataba, lo único que teníamos claro es que íbamos a ganar más que las compañeras que no entrarán. Sin embargo, para acceder a ésta y para poder ascender a otro nivel, se tiene que tener determinada puntuación, asistir a cursos que en la mayoría de las veces no son de nuestro interés y los tomamos por el deseo de obtener puntos. Cuando ingresé al nivel B, las compañeras mostraron molestia por no estar ellas en el mismo nivel que yo, pero a mí me ha costado trabajo conseguirlo, yo he buscado otras manera de actualizarme y ellas nada.

Su deseo de seguir aprendiendo la ha llevado a buscar otras alternativas de formación y actualización, fuera del espacio laboral y de horario, lo que le ha implicado retos y romper con su estado de confort.

Regresé a la Nacional de educadoras en 1999 a estudiar la especialidad, “El ser, el saber y el quehacer docente en educación preescolar”, fue mi decisión porque quería

aprender, conocer nuevas cosas y no por el hecho de ascender a otro puesto o acumular puntos para carrera magisterial. Haber cursado la especialidad me costó mucho trabajo porque a veces las lecturas se me dificultaban su comprensión. Yo tenía que ir a la escuela un día en la tarde y los sábados, tenía que hacer tareas y trabajos me desvelaba y al otro día tenía que levantarme para ir a trabajar. Era el jardín, los niños y el quehacer de la casa, hubo momentos en que me desanimé porque me sentía muy cansada, pero decidí concluirla y lo logré, en eso tuve mucho apoyo de mi esposo, él me acompañaba en lugar de irse a dormir ahí estaba. Tuve que sacrificar algunas de mis actividades personales. Pero esto las compañeras pareciera que no lo ven y no lo reconocen, y no les parece que yo tenga otro nivel en carrera magisterial, ellas quieren subir de nivel pero no hacen nada, se conforman con la capacitación que nos dan en el jardín.

La especialidad que estudió la maestra fue diseñada en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, con el propósito de que las docentes de preescolar, resignificaran su quehacer docente como una actividad individual y social, a partir de su ser mujer y docente. Fue una propuesta inédita que partió del ser mujer y docente, el conocimiento del desarrollo infantil y la práctica docente.

Después de casi diez años de haber concluido la Especialidad El Ser, el Saber y el Quehacer Docente de Educación Preescolar, puedo decir que valió la pena porque gracias a ella me reconocí como mujer nunca ante me había visto así, era la hija, la esposa y la maestra. Como educadora valoré más mi trabajo reconocí la importancia y la trascendencia que tengo socialmente en la educación de mis alumnos y alumnas.

Para llegar a ser directora antes se tiene que tener la experiencia como educadora, no hay un requisito estricto del límite de tiempo para acceder a este puesto, en ocasiones es muy corto porque la educadora es promovida a partir de la propuesta de la directora o supervisora de manera discrecional. No siempre el puesto de autoridad permite que actúen de manera autoritaria y arbitraria, algunas llegan sin haber superado las limitaciones personales y profesionales, lo que no les permite actuar de otra manera, imponiendo sus

creencias, voluntades y visiones de la gestión escolar. Es la persona, su historia y el contexto donde labora lo que las hace actuar y relacionarse con el personal docente de determinada manera. En algunos casos la presencia de las educadoras en grupo, las intimidan y no se sienten con la autoridad de llamarles la atención.

La actual directora es muy joven, le falta experiencia, el jardín bajó en cuanto a la calidad y prestigio, ya no hay la misma población infantil que hace unos años a los padres de familia cuando les habla pareciera que los está regañando, nosotras como maestras no le hacemos mucho caso, como no se mete con nuestro trabajo, llevamos la fiesta en paz, las compañeras se la envuelven y pareciera que con tal de no tener problemas, les da por su lado. Hay una compañera que no trabaja, no se involucra en el trabajo colegiado y no pasa nada, aunque le llame la atención, no pasa nada, no la reportan, no le descuentan, no pierde el trabajo, no pasa nada.

Históricamente se ha creado una imagen de la autoridad escolar, directora, supervisora o jefa de sector, son quienes cuidan y vigilan que la norma se cumpla a fin de mantener el orden en el espacio escolar, cada autoridad tiene sus propios medios para manifestar su poder y así mantener la disciplina entre las docentes, de tal manera que esa presencia vulnera la identidad de la docente, aun sabiendo que cumple con profesionalismo su función docente.

En mi jardín se ha mostrado muy tranquila cuando realiza las visitas porque tiene fama de que las educadoras somos un equipo fuerte, responsable, y trabajador pero no sé porqué aún tenemos el temor de que nos va a venir a regañar, como que nosotras mismas nos presionamos al querer que todo esté como ella lo pide, es la idea que se tiene de que las supervisoras, son autoridad y tienen poder, si les caes mal o hay algo que no les gusta te va a visitar con más frecuencia, es una manera de presionar”.

.....

4.3 HISTORIA DE MARIANA

La maestra nació en la ciudad de México en 1974, su familia la conforman su papá, mamá, 3 hermanas y 1 hermano, los 4 hermanos son profesionistas. Sus padres se casaron cuando su mamá tenía 22 años y su papá 27; ambos provienen de familias numerosas y de bajos recursos, desde muy jóvenes empezaron a trabajar para ayudar al sostenimiento de sus familias. Su mamá estudio para secretaria al salir de la secundaria y su papá al egresar de la secundaria empezó a trabajar en una compañía de mudanzas internacionales como gerente de ventas. Conforman una familia unida y con valores muy significativos como es el respeto, la responsabilidad, el amor, la amistad y el aprecio por el estudio, por lo que para la maestra estudiar y aprender ha sido un gusto más que una obligación. Valora y agradece el esfuerzo y apoyo que recibió de su madre y su padre por darle una carrera y llegar a ser Licenciada en Educación Preescolar.

Su preparación escolar comenzó con la educación preescolar, etapa significativa para su vida futura, porque ahí inició el reconocimiento del papel de la docencia.

Recuerdo el patio de recreo, las actividades manuales que realizaba el clásico boleado, recortar, pintar con gelatina, con café, pintura digital; utilizaba un libro de actividades donde únicamente coloreaba o rellenaba las figuras con distintas técnicas gráficas y los trabajos manuales que elaboré para el día de las madres, así como el cuento que escenificamos de “Alicia en el país de las maravillas”, mi mamá elaboró mi disfraz de baraja de corazones y ese fue uno de los días que más disfruté.

Afectivamente le fue difícil pasar de la educación preescolar a la primaria, debido a las diferencias en las prácticas de enseñanza y a la relación que establecía con una y otra maestra. Mientras que la educadora le proporcionaba “afecto materno”: cercanía, ternura y comprensión, la maestra de primaria era poco expresiva afectivamente. Este es uno de los aspectos que van caracterizando a las docentes de preescolar y primaria.

Ya no me gustaba ir a la escuela porque solamente hacía planas de letras y era muy aburrido y la maestra era enojona, ya no era como mi educadora. A quien no

recuerdo bien físicamente, pero si me acuerdo que me trataba muy bien, era buena, “apapachadora”,(en palabra de Marcela Lagarde –amamachadora”) que cuando lloraba por algo ella me consolaba. Este cambio en mi actitud fue muy problemático para mi mamá, porque todos los días lloraba porque no me quería ir ni quedarme en la primaria. En esa etapa de mi vida el apoyo más fuerte fue el de mi mamá porque hacia todo lo posible para que fuera para que me adaptara y yo estuviera bien. Hasta perteneció algunos años a la mesa directiva de la escuela porque así podía entrar a la escuela y acompañarme un rato más.

El apego a su mamá durante la etapa de su educación primaria la llevó a no enfrentar experiencias propias²⁰. Por lo que otro momento crucial en su la vida fue su ingreso a la secundaria, porque es la etapa en la que empieza a desprenderse de su mamá, a enfrentar situaciones propias, a salir del ámbito privado para exponerse frente a los otros y otras, públicamente mostrar sus habilidades.

El primero fue muy difícil porque me tuve que desprender de mi mamá, tuve que enfrentar situaciones nuevas y difíciles, yo sola. En clases aprendí a pedir a los profesores que me explicaran algo que no entendía, o negociar con ellos sobre la entrega de trabajos. Fue toda una experiencia hacer trabajos en quipo con mis compañeras y compañeros. En lo personal aprendí a hacerme responsable de los materiales de cada materia, organizar mis útiles por día de acuerdo al horario establecido, a cumplir con la tarea de cada una de las asignaturas según el día que me las pedían los profesores, regresar a casa sola en transporte público fue todo un reto con miedos pero lo pude hacer.

Uno de los recuerdos más significativos de este nivel fue el interés y gusto por aprender sobre la música; los profesores que me impartieron la materia me enseñaron a querer y disfrutar de la música clásica; para mí era un gozo escuchar

²⁰ Marcela Lagarde, expresa que toda relación materna es ambivalente. Porque esa doble significación la caracteriza, tanto para los hijos hombres como mujeres. La madre es buena y mala a la vez, porque en su omnipotencia adulta y nutricia frente a la carencia infantil, da y niega, estimula y reprime: internaliza la cultura y con ella el poder (1993:428).

sobre las biografías de los clásicos y eso me llevó a pertenecer al coro de la escuela, aprendí a cantar y a tocar algunos instrumentos como la flauta, la mandolina, el xilófono y un poco el teclado. Recuerdo que cada ciclo escolar asistíamos al Palacio de Bellas Artes y al Conservatorio Nacional de Música para participar en las muestras pedagógicas con escuelas secundarias del distrito Federal y otros Estados de la República; eso ha sido de los momentos más significativos de mi vida.

Su vida escolar y experiencias significativas con sus maestras y maestros durante su educación básica, la llevan a valorar y a identificarse con la docencia como opción para su vida profesional. Ingresó al Bachillerato Pedagógico, en donde percibe que la docencia es una actividad profesional para mujeres, porque esa institución, encargada de introducir en la docencia en educación básica, se había caracterizado por la presencia exclusiva de mujeres.

Llegó el momento de decidir en qué escuela cursaría el nivel medio superior, desde entonces ya sentía mi inclinación por la docencia. Quizá por el recuerdo de mis profesores de la primaria y las experiencias que viví en la secundaria, y en preescolar. Ingresé al “Bachillerato Pedagógico”. Mis compañeras de grupo eran comprometidas con los estudios, esto me agradó porque así me pude integrar con ellas, lo que también nos ayudó a trabajar en equipo y apoyarnos unas a otras para aprender y tener mejores calificaciones. En esta escuela conocí y descubrí el mundo de la pedagogía y la psicología, lo cual me resultó muy interesante. Además de cursar las materias del tronco común aprendí sobre psicología educativa y evolutiva, son de las materias que más me fueron significativas para la profesión que quería estudiar, ser maestra. Aquí inicié a elaborar los primeros trabajos de investigación tanto individuales como en equipo; realizar visitas a la biblioteca, ir a museos y otros lugares de interés o de cultura general que antes no había tenido la oportunidad de hacer.

Convencida de su deseo de ser educadora, ingresó a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en 1996 a estudiar la Licenciada en Educación Preescolar, llega a esta institución con una serie de creencias y concepciones acerca de la docencia y la infancia.

Esta decisión la tomé porque desde niña, me gustó enseñar y aprender. Considero que me incliné por esta carrera por la edad de los niños preescolares, ya que siempre creí que los niños pequeños son dóciles y están siempre dispuestos a aprender y a participar en las actividades que se les sugieren. También porque pensé que en esa etapa de la vida es donde se adquiere la formación de la personalidad del ser humano. Además por las actividades que se realizan en este nivel, ya que son flexibles, implican creatividad, movimiento, y variedad de materiales.

La formación de las docentes de educación preescolar, en sus inicios estuvo marcada por la relación maternal que las formadoras de docentes establecían con sus alumnas. A través de un trato “autoritario” pero “afectuoso” esas maestras controlaban el actuar y el decir de las futuras educadoras. Ese modo de formar a este sector magisterial se fue heredando a través del tiempo en esas instituciones, por lo que en el momento que la educación normal se eleva a educación superior, no tenían otro referente que respondiera a las nuevas exigencias del modelo curricular que pretendía formar docentes-investigadoras. La formación inicial, se ha encargado de formar educadoras sin autonomía, y sin un sentido crítico, lo que impacta en su ejercicio profesional.

A pesar de que la carrera se elevó a nivel licenciatura, desde que ingresé a la escuela percibí un ambiente de protección, de maternidad y apapachador, un tanto infantilizado pero también autoritario y de control. Nuevamente era un ambiente de puras mujeres, todas teníamos que portar el uniforme completo el cual caracterizaba y daba identidad a la escuela, este también era motivo de calificación.

Todos los profesores nos llevaban de la mano, es decir, teníamos que responder a sus indicaciones, cómo hacer los trabajos, hasta donde llegar, en dónde investigar, cómo preparar una clase, una exposición. Durante las prácticas, cómo presentarnos a

los planteles escolares, qué uniforme debíamos vestir, siempre fue así. Hasta que nos entregaron el título profesional en la mano y un trabajo seguro al final del camino.

Académicamente los docentes de la institución formadora tenían prácticas tradicionalistas en su enseñanza. Algunas maestras y maestros de ciencias sociales y humanísticas tenían prácticas diferentes, que las hacían pensar acerca de los problemas sociales y educativos.

Era el maestro el que sabía, el que hablaba, el que daba las órdenes, se limitaban a dar su clase siguiendo un programa preestablecido por la SEP. Las alumnas escuchábamos, obedecíamos o tratábamos de cumplir todas las indicaciones al pie de la letra. Pocos eran los que eran abiertos, que permitían un diálogo con nosotras las alumnas, Fueron pocos los maestros que exigían a alumnas que fuéramos más reflexivas, que cuestionáramos la realidad social y educativa del país, puedo decir que esto sólo lo propiciaban los maestros de las asignaturas de ciencias sociales: problemas y políticas e historia.

En la Escuela Normal la línea de formación docente, tradicionalmente es impartida en exclusividad por maestras que tienen como formación inicial ser educadoras quienes en su mayoría cuentan con otros estudios como son: pedagogía, psicología o sociología principalmente. Algunas de estas formadoras de docentes han continuado con sus mismas concepciones y prácticas acerca de lo que deben aprender las alumnas durante su proceso de formación inicial. Limitando la formación teórica, la reflexión y el reconocimiento al potencial que tienen para transformar el imaginario social construido de estas profesionales. Algo que tampoco se toca durante la formación son la cuestiones de género, así como lo político sindical, lo que propicia que se sigan reproduciendo y fortaleciendo las creencia acerca de la carrera.

Las maestras de observación de la práctica y laboratorio de docencia eran educadoras, eran exigentes en la forma y en los detalles. Nos pedían el cuaderno de planes bien forrado y adornado, dejando en segundo término lo que la alumna plasmará en él y si las actividades que se planeaban respondían a la realidad del desarrollo de los niños y a las condiciones del jardín de niños. Otro aspecto que tenía gran peso era la presentación de los materiales y recursos didácticos íbamos a

utilizar, mientras fueran en cantidad y llamativos es decir, mientras más bonitos mayor era la calificación.

Considero que la formación docente giraba en torno a lo que históricamente o tradicionalmente se pensaba que las educadoras, tenían que ser creativas, cariñosas, atentas, serviciales, dinámicas, extrovertidas, alegres, etc. A ese tipo de educadoras debíamos aspirar y por lo tanto la mayoría de profesores enseñaban bajo estas ideas, principalmente las maestras de Laboratorio de docencia. Aunque según el plan de estudios nos teníamos que formar como docentes-investigadoras. La organización y cultura de la escuela normal nos permitió vivir así nuestra formación y de la misma manera enfrentarnos al campo profesional y laboral.

Tengo que decir que en esos cuatro años de formación viví muchas experiencias, también muy significativas, como el aprender a montar obras de teatro, organizar campamentos, el tener clases de natación, llevar a cabo trabajos de investigación; la clase de ritmos, cantos y juegos y música me permitieron seguir en contacto con eso que disfruto mucho; el continuar descubriendo la psicología evolutiva y la pedagogía.

Las interacciones primero entre compañeras en la escuela normal y posteriormente en el plantel escolar donde laboran, ocupan un lugar muy importante en la identidad docente, ya que a través de ellas tienen la posibilidad de compartir sus emociones y sentimientos: alegrías, satisfacciones, enojos, frustraciones, preocupaciones, que les provoca su actividad profesional cotidianamente.

Las relaciones entre las compañeras del grupo eran un poco difíciles en general no logró ser un grupo unido, si nos respetábamos como compañeras y nos apoyábamos cuando era necesario. A diferencia de mis compañeras de equipo eran buenas, siempre convivimos en un ambiente sano, con muy buena comunicación y compromiso en los estudios y en los trabajos que realizábamos juntas, eso resultó en una amistad que hasta la fecha conservamos.

El acercamiento a la profesión docente, durante la formación inicial se realiza a través de las actividades de observación y práctica docente. Tienen como propósito que las estudiantes conozcan las condiciones reales del trabajo docente, adquieran el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza; la sensibilidad para apreciar la complejidad de la vida diaria escolar, particularmente el trato con los niños y niñas y encontrar el sentido y significado personal y social de la profesión para la cual se forman.

Las prácticas de observación y de intervención en los jardines de niños y los Cendi, me ayudaron a ir enriquecer mi formación profesional y reafirmar mi gusto por la docencia. Me pude dar cuenta de la manera de cómo algunas educadoras ejercen la profesión y no me gustó, porque no trabajaban, no propiciaban aprendizajes en los niños, sólo les ponían actividades para entretenerlos, no son profesionales.

Un elemento que identifica socialmente a las docentes de preescolar, es el delantal o la bata que portan sobre su ropa. El uniforme no entiende de estilos de vestir, de modas, ni marcas, el más rico y el más pobre van vestidos iguales, así mismo maestras y niñas. En la mayoría de los casos las educadoras portan el mismo uniforme que se les pide a las niñas y los niños en los planteles de educación preescolar. Con esa bata y/o delantal amplio y que le da abajo de las rodillas, se pierde la figura femenina de la maestras, esconde sus atributos físicos que las niñas y los niños no pueden, ver ni conocer Fernández (1998:18-19). Lo mismo sucede actualmente en las Normales de Educadoras, a pesar de que son instituciones de educación superior las alumnas siguen portando el uniforme, dicen que es lo que le da identidad a la institución y a las mismas estudiantes. Con lo que se tiende a homogeneizar su imagen, se evita evidenciar las diferencias de tipo económico, estético, de pensamiento y acción, las educadoras deben seguir siendo iguales porque trabajan para un mismo fin, la felicidad del niño y de la niña que asiste al jardín de niños.

Un elemento que observe en las alumnas que estudian para ser docentes de preescolar, así como en las educadoras que ya están laborando, que es como un símbolo de identidad de toda educadora, el uniforme en el caso de las estudiantes de la normal y la bata que portan todas las educadoras. Pero ¿qué significado tiene?

algunas educadoras dicen que así protegen mejor su ropa y evitan ensuciarse con los materiales que dan a los niños para trabajar como son las pinturas, pegamentos, etc. Otras comentan que las bolsas de las batas les son muy útiles porque en ellas pueden guardar las cosas o “tesoros” preciados que los niños les encargan.

Algunas docentes de preescolar adquieren un compromiso individual con las comunidades donde llegan a trabajar, tienen la disposición de dar más de su tiempo para realizar las tareas que consideras necesarias para los aprendizajes de sus alumnas y alumnos, para dar a conocer su trabajo con las madres y padres de familia. Así mismo, aportan de su propio salario para realizar algunas actividades, comprar materiales y productos para realizar su trabajo, con esas demostraciones de compromiso adquieren el respeto y reconocimiento de la comunidad donde laboran.

Al egresar de la escuela normal me asignaron el jardín de niños “Magdalena Mixiuhca” que estaba en proceso de construcción. Yo junto con tres compañeras de la misma generación fuimos fundadoras. La SEP sólo nos dotó de sillas, mesas y escritorios, no teníamos con qué trabajar, por lo que nosotras las maestras tuvimos que adquirir el material para empezar a trabajar. Fue un trabajo arduo y nos llevó tiempo dar prestigio a nuestra escuela. Considero que la conformación del quipo docente fue lo que ayudó a ganarnos la confianza de la comunidad, ya que las cuatro maestras compartíamos los mismos ideales, ser buenas maestra.

Para la maestra ser profesional de la educación infantil, es ser buena maestra. Es necesario saber lo que significa ser maestra, la trascendencia que tiene en la vida de sus alumnos para que adquieran una formación que les permita enfrentar la realidad de la mejor manera. Para ello requiere tener una formación y actualización continua, para realizar una práctica creativa, no caer en la rutina.

Tener conciencia de lo que significa el ser docente preescolar demostrar que para ser docente preescolar se necesita una preparación y actualización continua, para realizar una docencia creativa, y comprometida. Dar cada día lo mejor de mí y de mis conocimientos para que mis alumnos aprendan y sean capaces de enfrentar la

vida y los problemas de la mejor manera posible. Si buscamos un reconocimiento social de nuestro trabajo, es indispensable contar con una preparación teórica que sustente nuestra labor educativa y una actualización que nos conduzca a la mejora de condiciones laborales y de enseñanza. Cada generación que uno recibe es diferente y es así como la labor docente se va transformando. Desde mi experiencia descubrí lo que significa el ser “profesional de la educación”

Es en el ejercicio profesional, es donde se llega a conocer y a sentir el papel que juegan las autoridades escolares. Saber que su formación inicial no fue suficiente, porque no le permite enfrentar las situaciones que la realidad escolar le exige. Que su práctica docente está limitada por el criterio de estas de las autoridades escolares, y que tiene que responder a las exigencias, tradiciones y mitos instituidos en los planteles escolares.

Durante los primeros años de servicio comprendí que la realidad escolar y laboral es muy distinta a las prácticas escolares que se realizan en la normal. Principalmente porque yo ya era la única responsable de atender a un grupo numeroso de niños y niñas, con lo que viví las debilidades de mi formación.

También empecé a conocer a la institución de “preescolar” a través de las directoras, supervisoras y jefas de sector, a vivir las exigencias de estas, Descubrí la práctica docente novedosa y prepositiva es limitada por las autoridades. Que la apariencia física de la educadora, está controlada, dicen que el arreglo personal “habla mucho” de quién es y cómo es la educadora. Lo importante para ellas es la apariencia personal, ya que consideran que las educadoras son la imagen del plantel escolar. Desde mi punto de vista estas prácticas escolares y sociales generan un “mundo de apariencias”, en el cual nada sucede, no hay problemas, todo está controlado y hay armonía, bueno, eso es lo que se quiere ver.

Es en la formación inicial y las experiencias laborales que las autoridades escolares han tenido en el mismo nivel educativo de preescolar, donde se han adquirido y reproducido expresiones que tipifican a este sector magisterial. Por ejemplo, entre las directoras y supervisoras utilizan expresiones como –Mis educadoras”, –Mis muchachas”, –Mis

chicas”, lo que en los hechos actúen como si fuera poseedoras de las educadoras, con lo que se han generado actitudes de control a las prácticas docentes, limitando su autonomía, creatividad y toma de decisiones de su ejercicio profesional.

En mi ámbito laboral soy considerada por las autoridades como la niña, la muchacha que por inexperta necesita de sus constantes observaciones y supervisiones y consejos. Son ellas las que me tienen que decir cómo tengo que trabajar. Además de que soy de su pertenencia, al referirse a nosotras las educadoras como “mis niñas, mis muchachas”. Pero al analizar esas observaciones constantes me percaté que están orientadas a la utilización de materiales, arreglo del aula; control de grupo, decorado del salón, presentación de documentos oficiales. Poco se habla de la relación de los niños y la adquisición de conocimientos, de los fundamentos de la propuesta curricular, de los problemas educativos de país.

La especialización “El ser, el saber y el quehacer docente en educación preescolar” fue diseñada para que sus participantes reflexionaran acerca de la construcción social e histórica que ha tenido la figura de la educadora, desde su ser mujer y ser docente. Fue el espacio que le permitió a la maestra mirarse por primera vez como mujer, y reconceptualizar su quehacer docente.

En 1999 inicié los estudios de la especialidad en el “Ser, el Saber y el Quehacer docente de educación Preescolar”; en la misma escuela normal donde me formé. Fue una gran experiencia porque gracias a ella aprendí a reconocermi como mujer, por primera vez reflexione sobre mi propio proceso, me ayudó a transformar ideas tradicionales que tenía, como era que la mujer solo sirve para ser esposa, madre y en ocasiones trabajadora. También construí mi código ético a partir de mi historia y al realidad en la que vivo, convencida siempre de que esos valores me ayudan a vivir mejor conmigo misma y con los demás; así como a transformar mi práctica pedagógica a partir del conocimiento de lo que son los niños y niñas y las necesidades en su crecimiento y educación formal.

Hay dos maneras de llegar a ser directora de un jardín de niños, a través de un proceso escalafonario en el que es considerado, la formación, la actualización, los años de servicio, y la evaluación que como docente tiene a través de los años laborados. Otra forma es a través de una propuesta directa de las autoridades escolares, donde el criterio es la empatía, la amistad y el reconocimiento al trabajo de una educadora. En algunas ocasiones la actitud que se padeció y cuestionó como educadora, se reproduce llegando al puesto de directora.

Durante 10 años fui educadora frente a grupo en el mismo plantel y con el mismo equipo de trabajo. En el año 2007 me convocaron a concursar para directora, cumplía con los requisitos de puntaje escalafonario. Acepté el reto porque considero que cumplí mi etapa como educadora, fue un desafío que se me presentó y logré mi dictaminación. Hoy en día tengo dos años en la función que implica muchas responsabilidades, mayor compromiso con mi actualización. Saber lo que significa el liderazgo y buscar la mejor manera de llevarlo a cabo, organizar y coordinar al personal, padres de familia y alumnos; es una carga fuerte de trabajo pero creo que debo afrontar el reto de la mejor manera posible.

La experiencia profesional y las reflexiones acerca de su formación y su impacto en el ejercicio profesional es lo que le posibilita identificar las debilidades de la formación inicial y que impactan en la construcción de la identidad de las docentes de educación preescolar.

Es importante que la Escuela Normal dé un cambio, que prepare mejor a las nuevas generaciones para que sean verdaderas profesionales de la educación. Que haya una mayor exigencia individual para que se comprometan con la labor docente, que sus prácticas vayan de acuerdo a la realidad de social para que respondan a las necesidades de las niñas y los niños del siglo XXI. Es necesario que la preparación de las futuras educadoras incluya una formación política, que les permita adquirir criterios de reflexión y análisis de lo que acontece en la realidad educativa, social, económica y cultural para que pueda ser agente de cambio social. Algo que la escuela normal tiene que hacer para generar estos cambios, es que las alumnas sean tratadas como personas adultas, que cuenten con autonomía y criterio para proponer

y opinar sobre su formación, de esta forma se irá creando un cambio y conciencia social de lo que significa ser docente de educación preescolar.

.....

4.4 A manera de reflexión

Estas tres historias de docentes de educación preescolar muestran coincidencias y diferencias entre ellas. Las tres coinciden en el apego a su madre, quien tienen un peso significativo afectivamente y desde donde, impone, orienta y acompaña en su constitución como mujeres y docentes.

Claudia se forma como docente sin la convicción de serlo, es su Madre quien influye para realizar esta carrera, y quien en buena medida continua dependiendo de ella en la realización de su trabajo, al tratar de responder a la presencia social que tiene en la comunidad, lo que la lleva a actuar más como hija que como docente.

Mientras que en Lourdes y Mariana, el ser educadoras fue un deseo personal, lo que las hace disfrutar y comprometerse con su profesión, así como tener el reconocimiento de sus compañeras y autoridades. Lourdes por ese reconocimiento obtiene la medalla al docente distinguido, ganándose la envidia y el conflicto de una de sus compañeras, al grado de renunciar a ese premio. Por su parte Mariana es promovida para ser directora, asumiendo el reto que el puesto implica. Lourdes asume no querer ser directora, negándose la posibilidad de asumir el liderazgo que este puesto tiene, por su parte Mariana.

A pesar de que Claudia se formó con otro modelo curricular, como profesora de educación preescolar y en otro momento histórico; la formación inicial de Lourdes y Mariana que se forma como Licenciadas en Educación Preescolar, no se observan diferencias significativas. Incluso la consideran que fue débil, por lo que sugieren que haya mayor exigencia y que las alumnas sean tratadas como personas adultas.

CAPÍTULO 5. HISTORIAS DE VIDA DE DOCENTES QUE PARTICIPARON EN EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL DE 1989

En este capítulo se presentan tres historias de maestras que se formaron como docentes de educación preescolar en diferentes momentos y en escuelas normales. Isolda a principios de los años 60, en una escuela privada. Las otras dos historias son las de Tania y Lucia, ambas se forman como profesoras de educación preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. La primera durante 1972 – 1976 y Lucia de 1976 a 1980. Las tres son educadoras que participaron activamente en el movimiento sindical de maestros y maestras de educación básica en el Distrito Federal en 1989. Las tres permiten ver y comprender su proceso de participación, identificar los motivos que las movilizan a incorporarse al movimiento magisterial, los sentimientos y emociones que les provoca salir de su espacio familiar y laboral y asumirse como líderes. Así como sus formas de relacionarse con sus compañeras, con autoridades escolares y con las y los maestros de educación primaria en el ámbito de la sección IX del SNTE.

El sector de docentes de preescolar se ha caracterizado históricamente por su no participación en el espacio político-sindical. Una de las posibles causas es que su origen es eminentemente de mujeres, además, de que sus precursoras –señoritas” provenían de una clase elitista y conservadora, por lo que no tenían la necesidad de luchar por mejores condiciones laborales, ellas asumían el papel que les marco el destino. Estas mujeres posteriormente fueron formadoras de las primeras generaciones de educadoras de párvulos e hicieron lo posible por reproducir su propio modelo de mujeres y docentes, mismo que siguió reproduciéndose durante décadas. Como consecuencia de este proceso, este sector magisterial no tuvo presencia en la creación del SNTE, su primera incorporación fue solamente como observadoras, posteriormente fueron representadas por maestros de educación primaria; hasta que llegaron a ser representadas por sí mismas y ocupar una secretaria en el Comité Nacional del SNTE en 1958, de ahí en adelante ocupan cargos de representación en la sección IX.

En varios momentos históricos las educadoras tomaron la decisión de participar y luchar por demandas para el propio nivel educativo, y también al lado de las maestras y maestros de educación primaria, sin embargo, su presencia fue invisible para los funcionarios, los historiadores e investigadores de la educación. Una lucha constante y significativa de las educadoras fue por la reincorporación de la Educación Preescolar a la Secretaría de Educación Pública, en 1938 los Jardines de Niños son enviados a la Secretaría de Asistencia Social, lo que generó malestar en las maestras y movilizaciones con estrategias políticas, académicas y sociales, es 1942 cuando estos planteles regresan al sector educativo. Otra participación de docentes de preescolar fue en el Movimiento Magisterial de 1956-1958, al lado de las y los maestros de primaria, de figuras emblemáticas como Othón Salazar y José Revueltas. En 1982 un grupo de educadoras creó el "Bloque Democrático de Preescolar", como un espacio de encuentro y expresión al malestar de las condiciones laborales en que venían trabajando, a no ser tratadas como profesionales de la educación por parte de las autoridades escolares. Se puede decir que este último, es la antesala a su participación al Movimiento Magisterial de 1989 en que participan amplia y abiertamente.

.....

5.1 HISTORIA DE ISOLDA

La maestra nació en 1947, creció en una familia de clase media, en San Ángel en un lugar privilegiado, rodeada de enormes patios, jardines y fuentes. Tiene 1 hermano es el mayor, 3 hermanas, ella es la segunda y la primera de las mujeres. Su padre originario Veracruz, Ingeniero Textil, profesor del IPN, trabajó en fábricas textiles, se desarrolló exitosamente en su profesión, por lo que fue reconocido, admirado y respetado. Esta situación le permitió tener privilegios económicos, libertad en el manejo de su tiempo y su sexualidad, situaciones que lo que lo llevaron a tener –easa chica” con otros hijos. Afectando la relación familiar, sin la posibilidad de comunicarse con él, parecía siempre estar enojado o cansado, particularmente a la maestra le provocaba miedo y prefería alejarse de él, para no ser regañada.

Su madre, una hermosa mujer, sensible, que no tuvo la oportunidad de estudiar una profesión, por lo que vivió permanentemente una violencia doméstica, a través de las humillaciones de su esposo. Sin embargo, siempre estuvo atenta y angustiada en la educación de su hijo e hijas, manteniendo su casa eternamente limpia y ordenada. Ante esa situación su mamá le decía a sus hijas *“estudien para que sean alguien en la vida, no sean menospreciadas por un hombre, para que se puedan vestir como quieran, pasear y no estar como yo todo el tiempo, en las labores de la casa, encerrada de sirvienta.”*

En ese ámbito familiar, va adquiriendo los estereotipos de género²¹. Aprende que los hombres son los poderosos, son lo que pueden lograr sus anhelos, ellos pueden hacer una carrera larga o difícil, mientras que a las mujeres les corresponden las labores de la casa, atender a la familia y permanecer en el ámbito privado. Sin embargo, es el juego la actividad que la lleva a competir y demostrar a los otros y a sí misma que estaba a la par de los niños, lo que le ayuda a fortalecer su autoestima.

A mi hermano a los 10 años ya no se le asignaban las tareas de la casa para que no se “hiciera afeminado”, decía mi madre. Me gustaba jugar con los niños, a los policías y ladrones, al “tochito” y pegar muy fuerte para evidenciar la jugada y así demostrarles que yo podía jugar con ellos y en ocasiones hasta ganarles, lo cual me hacía experimentar una sensación de poder y de fuerza, creo que esos juegos van ayudando a fortalecer mi autoestima.

Una etapa compleja fue la adolescencia, que la lleva a una crisis de identidad debido a los cambios biológicos y sociales que enfrentaba sola y sin información, vive en soledad los temores y angustias que percibía en su cuerpo, el cambio de la primaria a la secundaria la llevo a dejar sus juegos y amigas y amigos. Además ingresar a una escuela secundaria en la que las maestras y demás niñas eran diferentes a ella por lo que constantemente era criticada y cuestionada, así como el control excesivo por parte de su madre. Esa libertad y lucha por demostrar su fuerza con los niños durante su infancia se vinieron abajo ante tanta presión.

²¹ Reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atribuciones que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres.

Fui creciendo, empecé a tener otras sensaciones, adentrándome a un mundo totalmente desconocido, con casi nada de información de lo que ocurría en mi cuerpo recuerdo que cuando se me presentó mi primera menstruación creí que estaba enferma y moriría. Deje de ser la nena para convertirme en Elisa, una perfecta desconocida, con un cuerpo que me iba cambiando y no entendía para dónde o para qué, era como llevar auestas un cuerpo desconocido, que me pesaba mucho y hacía que me encorvara, lo que provocaba las burlas exhibicionistas de mi padre. Además sujeta a las decisiones de mi madre, maestras y “amigas” dominantes, con muy pocos recursos para hacerme escuchar y defenderme, era dueña de una gran inseguridad.

El momento histórico y la clase social a la que pertenecían las jóvenes de los años 60' eran elementos para optar por una carrera que respondiera a sus ideales sociales y económicos. El imaginario social que se construyó de la carrera para educadoras, respondía a los intereses de las señoritas de clase media o alta, era una carrera bonita, fácil. Ideal para mujeres porque la misma formación les serviría para ser madres, aprendían a hacer muchas cosas manuales que les serviría para más adelante y ya en el trabajo se tenían ciertas comodidades que le permitirían combinar su trabajo con su vida en el hogar, así quienes la estudiaban tenían que tener las posibilidades económicas para poder comprar el abundante y costoso material que se requería. La aspiración de las jóvenes que deseaban estudiar la carrera de educadora era ingresar a la Escuela Nacional de Educadoras, porque es la que depende de la SEP y la mejor ventaja era que al egresar salían con una plaza base, por lo que siempre ha tenido gran demanda, las aspirantes que no logran ingresar a esta su opción son las escuelas particulares.

Mi ingreso a la docencia fue realmente fortuito, ya que me dejé influir por el criterio de mi madre, quien decía que una señorita debía estudiar una carrera corta, las opciones eran ser maestra o secretaria. Yo elegí ser educadora, quizá porque esa escuela estaba cerca de mi casa. En aquellas épocas nunca me cuestioné porque quería ser educadora, más que nada estaba de moda que las chicas que egresábamos de secundaria estudiáramos una carrera corta y bonita donde se nos pagaran más o

menos bien, nunca pensé si me gustaban los niños, ahora sé que sí me gusta la docencia.

El ingreso a la Escuela Normal de Educadoras generalmente respondía a las expectativas de las aspirantes, al encontrarse con asignaturas prácticas, que les provocaba el juego, el baile, los cantos y la “creatividad”, que las llevaban al disfrute y a revivir su infancia. En el Plan de Estudios con el que se formó Isolda fue el de 1960 entre las materias que lo integraban estaban Educación Física y Deportes, Educación Musical, Dibujo y Modelado, Juguetería, Cultivo de Plantas y cuidado de animales, Económica doméstica y Literatura Infantil. Dentro de las de conocimiento general y teóricas estaban: Conocimiento del niño de edad preescolar, Didáctica general, Higiene Mental, Historia de la Educación en México.

A pesar de que no había sido de mi total decisión estudiar esta carrera en el transcurso del primer año, poco a poco me fue conquistando, porque me reencuentro con mi niñez a través del juego y la creatividad al crear materiales didácticos, su elaboración despertaba mi ensoñación, a la vez que me regalaba el regocijo de lo que provocaba en los niños, me descubrí con la capacidad didáctica para organizar las actividades a realizar, tomando en cuenta los temas, los materiales y los tiempos, que para aquella época lo encontraba relativamente fácil, puesto que ya estaban predeterminados, por la norma institucional, era fácil transcribirlos al cuaderno.

Me mostraba desparpajada, mis calificaciones mejoraron significativamente a diferencia de las de la secundaria, comencé a relacionarme con mis compañeras y a distinguir con quien no quería estar y no permitir ser agredida, ni que decidieran por mí. Mi formación fue versátil, ya que tuve profesoras rígidas, esquemáticas, tradicionalistas, así como otras críticas, creativas e intensamente humanistas, aprendí acerca del Desarrollo del Niño, Ciencias de la Educación, Técnicas de la Enseñanza, Literatura Infantil, Historia de la Educación, etc. Recreando en mí la idea de encontrarme en una actividad profundamente ética, en cuanto al valor del

trabajo honesto con los niños, era lo más importante para lo cual debíamos prepararnos.

La formación de las educadoras ha respondido al propio sistema de educación preescolar diseñado por la Secretaría de Educación Pública, por lo que no responde a las exigencia y expectativas de las madres y padres de familia de escuela particulares que esperan que sus hijas e hijos en preescolar aprendan a leer escribir, hacer números, aprender inglés y actualmente computo. De tal manera que la formación de docentes de preescolar era rebasada por las instituciones privadas.

Al egresar de la normal me incorporé de inmediato a trabajar en una pequeña escuela particular, mi primera experiencia fue en un grupo de pre-primaria, fue una gran experiencia donde se puso a prueba mi capacidad de responsabilidad y organización ante el grupo en una situación desconocida para mí: iniciar a los pequeños en el proceso de la lecto-escritura y la lógica-matemática, en ese momento yo no contaba con un método ni con información específica para estos aprendizajes. Sin embargo, el juego como elemento didáctico tuvo un alto significado para mí y para los pequeños porque nos daba la libertad de expresarnos, de aprender y divertirnos.

Durante muchos años las maestras y maestros que se formaban en las escuelas normales no se titulaban, al egresar se incorporaban al trabajo dejando de lado la obtención del título algunas tomaban la decisión de elaborar su documento recepcional para hacer su examen profesional. En 1976 la SEP impulsa una titulación masiva para todas las maestras y maestros de educación básica, y a partir de ese año en las escuela normales durante los dos últimos semestres se promueve la obtención del título. La actualización de muchas educadoras depende exclusivamente de la institución, mientras que para otras es una necesidad la búsqueda de otros espacios, ampliar sus conocimientos, experiencias y relaciones; ir más allá del ámbito familiar y laboral como es el caso de la maestra.

En 1969 ingresé a trabajar a un Jardín de Niños dependiente de la SEP, más tarde elaboré mi tesis con el tema “La Sexualidad en el Niño Preescolar”, para obtener

el título de educadora, realicé una pequeña investigación bibliográfica, complementada con una encuesta realizada a las madres y los padres de familia de los niños que atendía. También inicié mi actualización a través de los cursos que la misma SEP daba, también fui buscando otros espacios como era en la UNAM, el Poli y organismos particulares, así me enteré de la Escuela Nueva, corriente pedagógica en la que yo hallaba frescura y entusiasmo renovador por hacer de mi trabajo, que me impulsaba a ser mejor persona y a disfrutar del contacto con los pequeños en sus diarios aprendizajes, con ello comienza ese maravilloso recorrido en mi ejercicio como docente, que poco a poco se fue convirtiendo en una verdadera pasión que vivo intensamente y cotidianamente en las aulas con los niños.

Para una mujer joven le era muy difícil romper con las normas establecidas social y familiarmente, la madre era la encargada de mantener el orden al interior de la casa. Marcela Lagarde (1993) menciona que la opresión de la mujer no impide que las mujeres tengan poderes y opriman a otros, o los ejerzan para afirmarse. Por lo que una hija no podía salirse del control materno, de ser así se generaban confrontaciones muy fuertes, pero el deseo de la de la hija tendría que ser muy fuerte para no dejarse dominar y así lograr su libertad y salir del ámbito privado para abrirse a espacios más amplios, como fue el caso de la maestra que a pesar de esas confrontaciones con su madre logró concluir sus estudios en artes plásticas y abrirse a nuevas experiencias como mujer y docente.

En el 73 ingresé a la Escuela Nacional de Pintura Escultura y Grabado “La Esmeralda” del INBA, paralelamente alternado por las mañanas mi trabajo como educadora y por las tardes estudiante de arte; esto hizo que la mayor parte del tiempo estuviera fuera de casa, lo que implicó salirme de la sujeción familiar, que provocaba un choque frontal con mi madre, intentando cuestionar y controlar el manejo de mis horarios, mi manera de vestir, de hablar y sobretodo de refutarla. Perdí el temor a su autoritarismo que me enojaba al darme cuenta que su actitud era una mezcla de tiranía y envidia, o no sé qué fregados le pasaba. Trataba de obstaculizar mis salidas con el mandato irrestricto al cumplimiento de las tareas domésticas; yo tenía que redoblar esfuerzos para cumplirlas, muchas veces en

nuestras peleas me lanzaba “la maldición gitana”, me decía que ni mi hermano que era hombre le daba tantos problemas como yo. Yo le contestaba: ¡...no soy puta, ni alcohólica, ni drogadicta, por qué no entiendes que la vida está allá afuera! De ahí se abrió una gran distancia entre ella y yo, además que en la familia fui etiquetada como la rebelde, la majadera y la conflictiva.

A través de las experiencia familiares y sociales, la llevan reconocer el valor que tiene la educación en la formación de los sujetos, así construye un compromiso, valoración y disfrute a su ser educadora.

Quizá esas situaciones, me hacen ver y reflexionar acerca de la trascendencia de la educación y darme cuenta de su efecto en la formación de las niñas, los niños y en la formación de las educadoras, al formarnos como individuos, controlados, pasivos, temerosos al castigo. Me felicito de poder decir no me gustan tanto los niños, pero sé que mi dinamismo los jala mucho para trabajar cosas que en muchos espacios no los dejan. Los niños son la fuente de esperanza para el futuro para construir una sociedad mejor, y por eso reconozco mi función como educadora es muy importante al promover experiencias educativas. Mi trabajo docente se transforma más aún, ya que esa energía que fluye en mí ser es renovada y enriquecida por los niños hacia mí y de mí hacia los niños, realmente me sentía feliz. Yo seguía buscando espacios que me apoyaran en mi formación y en mi trabajo con los niños preescolares, tome un curso de Promotoría Artística en el INBA. Seguía conjugando el arte y la educación infantil, lo que me provocaba gran disfrute y darle sentido a mí ser educadora.

Institucionalmente la formación de docentes de educación preescolar se originó en el periodo porfirista, lo conformaron mujeres provenientes de sectores sociales, culturales económicos y políticos de intelectuales y aristócratas, esa situación de vida las hizo las llevó a imponer un modelo de mujer y de educadora de párvulos. Las precursoras de la educación preescolar, también fueron las primeras formadoras de educadoras, la relación que establecieron con sus alumnas fue a partir del afecto, les dieron un trato maternal de cuidado y protección, con lo que se sentían con el derecho de dominar a esas jóvenes alumnas. Lo que propició formar

educadoras en la obediencia y sumisión, además de la imagen de señoritas bien, es decir, responder a las exigencias sociales respecto a su comportamiento y arreglo personal.

Nunca me gustó el ambiente de preescolar porque siempre ha existido un matriarcado con un yugo ideológico, ni tampoco el de las educadoras porque en su gran mayoría son las bien portadas, las sonrientes, las que no levantan la voz, las que no se quejan y las que todo lo hacen bien y bonito, son conformistas sin el ánimo de seguirse preparando, ni de hacer del trabajo un espacio de compromiso en la atención de los preescolares, ni tampoco de tener un desarrollo personal, salvo que sea para mejorar cada vez más su imagen y conseguir un buen partido, para casarse. El mundo de las educadoras es homogéneo, recuerdo que una vez una compañera al llegar al jardín me ordenaba: - Aquí todas somos muy unidas y si decimos “patos”, todas nos hacemos patos, ¿entendiste?- La educadora tiene mucho miedo, mucha ignorancia y muy poca conciencia política. Esto no es contradictorio y gratuito porque la mayoría de la gente de preescolar proviene de un estrato socioeconómico que nada tiene que ver con la conciencia y la lucha social. A pesar de que prevalecen esas prácticas en preescolar, yo me voy colando por las rendijitas, para personalizar mi quehacer docente.

La identidad de Isolda fue cambiando, de ser la niña bonita que creció familiarmente con una situación económica estable, en un ambiente natural bello rodeada de árboles, flores y fuentes; vivió una infancia en la que el juego y la risa estuvieron presentes, asistió a colegios privados, viajó al extranjero, como muchas jóvenes de su condición social. El tiempo, abrirse a otros espacios formativo como fue la “Esmeralda”, las experiencias laborales, la llevaron a transformarse, en sujeto social.

A pesar de que el sistema es muy opresivo, muy limitante, para mi ser educadora ha sido muy satisfactorio, porque me he dado la oportunidad de crecer, enfrentando situación muy desagradables, muchas veces me sentí muy sola, excluida; porque no reúno las condiciones que la mayoría de la gente de preescolar es, como ser la niña bonita, bien vestida, de buenos modales, que piensa en el amor eterno, todo sale bonito. La realidad es diferente me he dado

cuenta que la vida es cambiante, que la vida es cabrona, que nos ofrece todo, me ha hecho cambiar de actitud como mujer, no ser conformista, buscar mis propios satisfactores a costa de las críticas.

Las experiencias y vínculos que va teniendo fuera de preescolar, le permiten enriquecer su práctica docente, así la docencia y el arte van ocupando un lugar muy importante que le dan sentido a su vida, que le permiten construir nuevos proyectos personales y profesionales.

Estando en La Esmeralda, tuve la oportunidad de viajar a Europa y conocer la Escuela Wdorff que tenía una propuesta muy interesante de educación a través del arte, lo que motivo que a mi regreso con un grupo de compañeros y compañeras fundamos en el Parque del Pueblo en Cd. Nezahualcóyotl, un taller de Expresión Creativa para niños y niñas de 3 a 16 años, con el propósito de fomentar la capacidad creativa a través de las técnicas y materiales para poder dibujar, pintar, hacer grabado y modelado. Más tarde me caso con un compañero de La Esmeralda, nace mi hija, fruto de la pasión por la vida y el amor, con la fiel propuesta de hacerme responsable de su educación.

Isolda a partir de que se convierte en madre, se reconoce como mujer trabajadora con necesidades de ser escuchada, comprendida y apoyada para poder cumplir con la doble función: madre-trabajadora. Lo que la llevó a establecer negociaciones y acuerdos con sus autoridades para poder responder a esas dos funciones.

Empiezo a enfrentar lo que todas las mujeres que somos madres y trabajadoras viven, tenemos que trabajar la doble y hasta triple jornada: atender a mi hija, limpiar la casa, lavar la ropa, ser educadora, ser esposa, en fin todo lo que me implicaba ser mujer-madre y trabajadora. Después también nace mi hijo, con mis hijos tuve muchas más necesidad de hacerme escuchar, de hablar con la autoridad y de llegar a acuerdos para poder atenderlos sin descuidar el trabajo. Ante esta dinámica, alguien me dijo una vez: “De ser una educadora bonita de San Ángel, te proletarizaste”.

A partir de 1980 la DGEP creció en estructura organizativa se crean subdirecciones, departamentos y oficinas, la subdirección técnica se integra con educadoras con otros estudios, pedagogía, psicología o sociología básicamente, o educadoras que tenían reconocimiento por su participación en cursos de matemáticas y lecto-escritura para preescolar. Esa confluencia de maestras hizo que surgieran tanto diferencias como coincidencias, lo que llevo a buscar una identidad como sector de preescolar. Así en esa relación cotidiana de trabajo se establecieron redes de comunicación que llevaron a identificar problemáticas comunes y ubicar posturas que las hicieron coincidir e identificar a sujetos con posibilidades de participar políticamente. Llegar al corazón de la educación, las oficinas centrales de la Secretaria de Educación Pública donde se ubicaba la Dirección General de Educación Preescolar, edificio que simbolizaba el proyecto educativo de México, impactaba y permitía conocer las entrañas de la política educativa.

Después de 11 años de experiencia como educadora, llego a la Dirección General de Educación Preescolar como quien llega premiada a la cumbre de la Institución, con la ilusión y la esperanza de poder influir, con trabajo de hormiga en el gran cerebro generador de la norma institucional. Ese nuevo espacio de trabajo me llevó a comprometerme con cada uno de los proyectos y acciones que realizaba al pensar que yo podía incidir en mejorar las condiciones de vida a través de la educación de niños y jóvenes, también al vislumbrar que era un espacio de formación y crecimiento personal y profesional, me descubro autodidacta al recuperar ideas y propuestas de Freinet, Paulo Freire, Adolfo Sánchez Vázquez, Makarenko, Marx, Engels, Aníbal Ponce y Althusser que autores que años anteriores había leído. Ahí en la Dirección General de Preescolar me encuentro con compañeras diferentes con las que coincido acerca de las problemáticas educativas y sociales del país. Esa normatividad que yo había vivido abajo en la base, en el último escalón de la línea jerárquica de la institución; ahí, con gran sorpresa descubrí que ni siquiera las más altas autoridades de esa instancia son las únicas artífices de producción educativa, pues sólo obedecen a la política educativa del momento, misma que tiene que ver con otro brazo de poder determinante, la política económica del país.

El malestar más sentido que viven muchas educadoras es la falta de reconocimiento y respeto a su persona, a sus saberes y a sus prácticas educativas. Lo que limita su actuar y decir, por temor a las reprimendas que pueden hacerse acreedoras por parte de sus autoridades, ya sea de la directora, supervisora o jefa de sector. Esta condición laboral afecta la identidad docente, en muchos casos las educadoras se perciben como alguien que no tiene la capacidad para hacer uso de sus saberes, de su creatividad y autonomía profesional; su estabilidad emocional y laboral es vulnerable, en donde está el temor de no agradar a esa autoridad.

Por lo que en el caso de Isolda, el encuentro, el diálogo y la coincidencia del trato que recibían por parte de sus autoridades al ser tratadas como “niñas”, propiciaron la decisión y la fortaleza para iniciar un movimiento y formar el “Bloque Democrática de Preescolar”.

Al iniciar el diálogo con otras compañeras cuestionábamos la educación del país y las condiciones laborales de las educadoras ante el autoritarismo incuestionable de las autoridades que propicia obediencia, temor y servilismo en muchas compañeras, y silencio a las injusticias que cometen tanto en el trato personal, en el técnico, en lo pedagógico y lo laboral. Ante esas condiciones nos organizamos y creamos “El Bloque Democrático de Preescolar”, para mí era una gran oportunidad de conjuntar trabajo político y educativo. Fue un trabajo casi clandestino, hacíamos reuniones para invitar a nuevas compañeras y platicar de nuestras experiencias como maestras, eran fuera del horario y en casas de compañeras. Una de las primeras acciones fue escribir cartas a las Educadoras de los Jardines del D.F., les preguntábamos si estaban de acuerdo con la forma de trabajo, el trato que nos daban las autoridades, entre otras cosas.

Una vez más la búsqueda de espacios y nuevas experiencias laborales que le implicaban retos intelectuales, le daban sentido a su quehacer docente pero que podían incidir en el trabajo de las educadoras y

En lo personal me acercaba a espacios que me aportaran nueva información y me ayudaran a mirar con más amplitud la educación, así asistí al Simposio de Educación Popular en América Latina, ahí escuché a Carlos Monsiváis afirmar que

la Secretaría de Educación en México era Televisa, esto me impactó. Eran cosas me comprometían y trabajaba con el deseo y la esperanza de mis más profundos anhelos de transformación. Seguía trabajando en la Dirección General en el Departamento de Investigación Educativa, participé en una investigación acerca de la Práctica Docente de las Educadoras, lo que me provocaba un compromiso y pasión por mi trabajo.

La participación de las educadoras en el espacio sindical fue muy limitado en un principio sólo podían asistir como observadoras, no tenían voz ni voto, en otros momentos eran invitadas a participar como edecanes en los eventos del SNTE como era el desfile del 1º. de mayo, algunas participaban porque después podían gozar de uno o más días libres, otras lo hacían pensando que era su obligación por pertenecer al SNTE, a otras les movía participar porque les regalaban el pants y los tenis, además eran actividades que rompían con sus rutinas de vida.

El trayecto de vida personal y profesional le fue dando elementos y argumentos para participar de una manera consiente en movimiento de 1989, fue la posibilidad de reconocerse como sujetos sociales, con la posibilidad de volverse visibles a través de la lucha gremial al lado de las maestras y maestros de primaria.

Sindicalmente empiezo a participar en los 70, no me podía conformar con trabajar en el jardín, me surge el deseo de traspasar las paredes del salón de clases y del jardín de niños, busque la participación sindical, en ese tiempo ya había perdido el miedo a hablar, soy vista por mis compañeras y me eligen para participar en el Comité delegacional, puedo decir que en esa época lo hice de una manera inconsciente, sin saber cuál era la línea política del SNTE. Más tarde en el 89 como el llamado de esa voz libertaria y ya con una postura crítica participo como Secretaria General de mi Delegación Sindical, con este cargo comienzo a asistir a las asambleas en la Sección IX, en repetidas ocasiones los charros no querían dejarme entrar a esas reuniones, me señalaban diciendo “ella es contra no la dejen pasar”, esto me provocaba gran indignación. En marzo-abril de ese año se da la gran movilización magisterial en el D.F. cuando me di cuenta ya estaba metida hasta el cuello, participando en

reuniones llamadas “Plenos de Representantes” dirigidas por los profesores de primaria, las demandas eran Democracia Sindical y Aumento Salarial. Trabajaba todo el día en esta labor, en un principio mi esposo me apoyó salía de trabajar y en coordinación con mis suegros se hacían cargo de mis hijos, fue poco el tiempo que duro ese apoyo, porque después mi núcleo familiar se fue transformando en violencia y discusiones constantes entre mi compañero yo, lo que provocó que nos fuéramos separando ideológicamente, él me decía: “yo le trabajo a la elite como restaurador y tú te vas cada día más hacia el lado opuesto”.

Ante la poca experiencia que teníamos las educadoras y los temores que habían por la participación porque nunca lo habían hecho, tuvimos una asesoría Jurídico-Legal, para estar informadas y protegernos laboralmente ante la perspectiva de irnos al paro por tiempo indefinido. El compromiso y la experiencia se fue construyendo a través de la búsqueda de espacios para la discusión y la toma de acuerdos, organizarnos para los plantones, para ganarles el paso a los granaderos durante las marchas, el boteo, el brigadeo a los Jardines que no estaban participando en la movilización, para darles información acerca de lo que estaba ocurriendo y cómo ayudarlas, en caso necesario. Realizamos acciones inéditas que sorprendían a las autoridades y a nosotras mismas porque las educadoras nos habíamos caracterizado por mantener el orden y las buenas costumbres, cerramos el edificio donde se ubicaba la Dirección General de Educación Preescolar.

Las representantes institucionales como son directoras de área o subdirectoras y jefas de departamento controlaban su parcela de poder, a tal grado de castigar o premiar a sus integrantes a partir de su buen comportamiento, el premio podría ser nombrarla a una comisión o representación en otra institución, el mayor castigo era volver a mandar a la maestra de nuevo a un jardín de niños a trabajar con infantes.

El trabajo político sindical dejó las calles, en mi espacio laboral continuaba la efervescencia, recuperé mi expresión artística al elaborar un pequeño mural: “La lucha de la Humanidad” mismo que colocamos al interior de nuestra oficina,

realizábamos nuestras juntas informativas con el derecho sindical que nos asistía, situaciones que provocaban gran malestar en las autoridades. Una situación que vino a cambiar mi condición laboral fue durante la clásica colecta de la Cruz Roja, se nos informó que llegaría las altas jerarquías de Preescolar acompañadas de las Damas del Voluntariado, en acuerdo con algunas compañeras decidimos dar una moneda y colocar letreros en los escritorios con algunas demandas “Salario Digno para el Magisterio,” “El Maestro es Agente de Transformación Social”, entre otras, para que en el momento que pasaran se dieran cuenta que no estábamos de acuerdo con la farsa. El costo de esa acción fue mi salida del área técnica y mandarme a la administrativa pero finalmente salí de la Real Dirección General de Educación Preescolar.

Regresé a trabajar con niños con necesidades educativas a un Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, trabajé con un grupo de Estimulación Múltiple, reto difícil, pero que nuevamente me llevaría a buscar información especializada, así me acerco a autores españoles y cubano y a tomar cursos en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Especial en la Habana Cuba, entre otros que tomé aquí en México. En mi compromiso como docente vuelvo a tener la necesidad y plantearme retos para propiciar experiencias significativas, para los pequeños, lo que me representa un verdadero reto establecer un contacto afectivo y cálido con los niños, ya que tengo un carácter fuerte, pero el compromiso me lleva a reconocer que el afecto y la emoción van de la mano con la docencia. Además descubrí la maravillosa riqueza del trabajo colaborativo con las madres de los niños, trabajé con ellas intensamente, realizamos actividades como La Carta a mi Hijo, creación colectiva de cuentos para niños por niños, de las madres para los niños, Círculos de Reflexión, instalación de juegos en el jardín del CAPEP, todo lo que llegaba a mi cabeza y a mi corazón, se convertían en un deseo a realizar.

La búsqueda de experiencias, el compromiso social y el reconocimiento a su profesión con la que se permitía desarrollarla en otros espacios y dejar la comodidad de la vida urbana

para ir a comunidades indígenas fueron experiencias que la llevaron a realizar un trabajo reflexivo con otros grupos de docentes y académicos.

En mi acontecer personal mi amor se extinguía con gran dolor, se evidenciaba nuestra falta de acuerdos como pareja y padres. Sin embargo, yo me seguía moviendo, me llegó la invitación a participar con un grupo de la llamada Sociedad Civil, a partir del movimiento Zapatista, ahí conocí a Luis Javier Garrido, a Pablo Gómez, a Don Samuel Ruiz, maestros de la UAM y jóvenes que me hacían ver la otra cara de la vida. En tres ocasiones fui a las comunidades zapatistas, trabajé durante dos semanas con niños preescolares Tzeltales, que no hablaban español, pero con los cantos, juegos y actividades nos entendimos de maravilla. Más tarde, durante dos años asistí al Seminario-Taller: “Democracia de Base y Prácticas Sindicales”, con la doctora Susan Street en el CIESAS.

Finalmente me jubilo hacia el noviembre de 1999 y con ello cierro un maravilloso capítulo más de mi vida y abro otro en el camino de las Artes Plásticas. Después de 30 años como educadora reconozco que serlo ha significado el gran cauce que ha llenado con intensidad mis anhelos de vida.

.....

5.2 HISTORIA DE TANIA

La maestra Tania, creció en una familia de clase media, sus padres le proporcionaron todo lo necesario para vivir con ciertas comodidades no con lujos, fue una hija de familia apapchada. En el 72 terminó la secundaria sin saber qué seguir estudiando, considera que fue como un accidente haber estudiando para educadora, porque no sabía que existía la carrera. Un día se encontró a una chava en el metro, le preguntó si sabía dónde estaba la Escuela Nacional de Educadoras, le dijo que no, empezaron a platicar y juntas fueron a buscar la escuela. Logra ingresar a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). Al terminar la carrera de educadora buscó otro espacio para continuar

estudiando, ingresó a la Escuela Nacional de Antropología e Historia a estudiar antropología social, carrera que no pudo concluir por haberse embarazado, se quedó en el 6° semestre. Participó en el movimiento magisterial de 1989, experiencia que la llevó a transformarse y a resignificar su ser mujer y ser educadora.

La ENMJN es la única escuela normal para educadoras en el D.F. depende de la SEP, por lo que tiene gran demanda. En los años 70' las aspirantes pasaban por una serie de exámenes para el ingreso, uno era el de conocimientos, otro psicométrico y uno más el referente al gusto estético y requisitos ineludible era no tener defectos físicos. Las formadoras de educadoras durante mucho tiempo fueron educadoras que se distinguieron por su buen desempeño, por lo que al llegar a la escuela normal reproducían el mismo modelo con el que fueron formadas²². El proceso de formación inicial en la escuela normal, se convierte en un espacio y tiempo de socialización, de encuentros, desencuentros y conflictos; de adquirir conceptos y valores del ser educadora, es un elemento para la construcción de su identidad profesional.

Desde el principio no me gustó el ambiente de la escuela, la mayoría de mis compañeras eran pequeño burguesas. El tiempo que estuve en la escuela no tome conciencia del papel social que tenía que desempeñar como maestra. No fui una estudiante que le echara muchas ganas, tal vez porque no estaba muy convencida de lo que quería estudiar y luego por el ambiente tan autoritario que había. Durante el primer año la escuela estaba cerrada, yo sentía que seguía en la secundaria con tanta disciplina, para entrar tenía que mostrar la credencial, tenía que portar el uniforme completo, en las ceremonias el uniforme de gala. Había una prefecta por piso que siempre controlaba nuestro actuar.

Se me hizo muy pesada la carrera porque llevábamos muchas materias al mismo tiempo estudiamos el bachillerato, ahora pienso que estuvo bien porque eso me dio la oportunidad de seguir estudiando cuando salí de la normal. Una de las actividades

²² La formación inicial de las educadoras estuvo durante mucho tiempo dominada por prácticas que buscaban la eficiencia y eficacia, a través del control, la imposición de normas, más que propiciar una preparación para la construcción de pensamiento, conocimientos, y autonomía para enfrentar la docencia en el ámbito laboral.

más complejas de la carrera eran las prácticas, porque yo tenía que estar al frente de un grupo, tenía que preparar mucho material, gastaba mucho dinero para comprar papeles de todo tipo, cartoncillo, resistol, brochas, y muchas cosas más, además eran unas desveladas preparando el material y haciendo el plan de trabajo y la evaluación por si llegaba la maestra de técnica, y al siguiente día tenía que estar como si estuviera tranquila con los niños y la educadora, pero yo temblaba de nervios, me costaba mucho controlar al grupo se suponía que esto lo tenía que dominar para ser una buena maestra.

Su primera experiencia laboral la lleva a establecer contacto con una realidad no conocida, ver y sentir la pobreza de la comunidad, las injusticias sociales y la necesidad y lucha de las madres y padres de familia por conservar el plantel educativo la llevan tomar conciencia de su papel como maestra.

Cuando salí de la Nacional me mandaron a Delegación Contreras, ahí fundé un jardín, fue muy padre conseguir desde la mesa y la silla para poder inscribir a los niños debajo del árbol, era una comunidad de paracaidistas, un día los granaderos quemaron casas, esto me hizo vivir de cerca los problemas sociales, la pobreza de los niños, las condiciones de vida de las mamás de los niños. Estas experiencias me hicieron tomar conciencia de mi papel como maestra porque somos el primer contacto externo que tienen los niños y el jardín y yo éramos un espacio grato para los niños.

Esa realidad le da fuerza emocional para luchar y ser solidaria con la comunidad, sin embargo es más fuerte el autoritarismo y poder institucional y de la autoridad que la representa, la directora y supervisora, lo que es tan desgastante que la orilla a abandonar el plantel.

La comunidad era peligrosa, con mucha violencia del gobierno hacía la comunidad porque querían desalojarnos, también había alcoholismo, drogadicción, robos, ante esto la inspectora quería cerrar el jardín, las educadoras, las mamás y algunos padres de familia hacíamos guardias para que no nos quitaran el terreno, también íbamos a la Delegación a

solicitar la construcción del jardín, esto hizo enojar a las autoridades de preescolar, vinieron las represiones contra nosotras con reportes, amenazas y regaños, así como es preescolar, pero los padres nos apoyaron mucho y nosotras a ellos. Yo ya no vi terminado el jardín, porque empecé a tener problemas muy fuertes con la directora, era muy autoritaria, ella tenía que seguir ordenes y yo me enfrentaba a ella, nunca pensé en las repercusiones que podía tener, finalmente me cambie de jardín. Creo que estos primeros años de servicio y el lugar donde trabajé me fueron formando, ahí me di cuenta de la importancia de mi papel como educadora.

El encuentro con otras compañeras, el contexto social del espacio laboral, las intersubjetividades propician construir nuevos deseos, proyectos tanto personales como profesionales. El conocimiento, el compromiso y la realidad social del contexto laboral van abonando a la construcción de una identidad docente, diferente a la adquirida durante su formación inicial. Lo que la llevó a construir nuevas propuestas didácticas, pero también a romper con la propuesta institucional. En el que está presente la simulación, el orden, el silencio y la inercia. Desde esa primera experiencia la maestra construye un concepto de las otras educadoras.

Desde el primer año de trabajo tenía la inquietud de estudiar otra cosa, sentía que necesitaba más elementos teóricos que me fortalecieran como maestra, creo que esto también se dio porque mis compañeras ya estudiaban, una psicología, otra pedagogía y yo entre a la ENAH a estudiar antropología social.

Con los conocimientos que íbamos adquiriendo con nuestra nueva formación y la experiencia fuimos creado una propuesta diferente, no seguíamos el programa, poníamos áreas de trabajo y hacíamos cosas muy padres que nos daban resultado tanto con los niños como con las madres de familia. También teníamos elementos para analizar y cuestionar los cursos de actualización que nos daban de preescolar, esto enojaba mucho a la supervisora, estaba acostumbrada a mantener todo y a todas en orden, solo a que las educadoras hagan acto de presencia; nos decía que éramos unas groseras y arrogantes, pero no podíamos aceptar las tonterías que nos

decían y lo peor de todo es que todas las demás educadoras y directoras aceptaban quedándose calladas, eso es porque no saben y no les interesa su superación profesional, porque finalmente siguen trabajando con el menor esfuerzo, así que aunque los cursos sean buenos de nada impactan en la forma de trabajar de las educadoras.

Trabaje seis años en Iztapalapa en la colonia Ejercito de Oriente, fui directora encargada con grupo, en ese tiempo lo que más me gustaba era estar con los niños, llamé a mis compañeras para propiciar un trabajo diferente. Les dije, vamos a organizarnos para que los niños aprendan y tengan experiencias más significativas, vamos a darles otras cosas a nuestros niños, vamos a proporcionarles otros materiales para que aprendan y vamos a trabajar con los padres. Estaba decidida a ser una directora diferente, comprometida con los niños y con los papás. Con la cooperación y habían dado los papás decidí comprar mucho materia, me gasté todo el dinero. Esto me provocó un problema muy fuerte con la inspectora²³ al grado que tuve que dejar la dirección y regresé nuevamente como educadora.

La construcción de la identidad en las docentes de educación preescolar, se puede decir que inicia desde el momento en que deciden ingresar a la escuela normal, llegan con una serie de creencias acerca de lo que es el trabajo, de las actitudes que requieren para interactuar con sus futuros alumnos. En el proceso de formación inicial algunas veces esas ideas se refuerzan a través del referente de sus docentes formadoras, así mismo durante las prácticas escolares, observan, cuestionan e imitan el modelo de docente que se encuentra ejerciendo la profesión. Al llegar al espacio laboral lo ponen en práctica o bien se adhieren al que provoca menos esfuerzo y es el que se ha construido en espacios escolares. Por lo que la llegada de un nuevo elemento con otra propuesta genera conflictos.

En Iztapalapa tuve otro tipo de problemas porque las educadoras no responden a la libertad y a la confianza que se les da, no responden, no cumplen con su trabajo, son

²³ El poder que se otorgan las autoridades escolares, se autorizan a enjuiciar, dominar, castigar y también a perdonar, a la subalterna. En la cadena vertical de autoridades, cada una ejerce su poder al interactuar, pero las que se encuentran en el último escalón son las educadoras.

flojas, no se comprometen en trabajar diferente, lo hacen con el menor esfuerzo están acostumbradas a esto porque no hay una verdadera formación profesional. Hay una contradicción en ellas respecto al trato que piden, por un lado rechazan el autoritarismo pero por otro lo piden porque no saben actuar libremente con su trabajo, parece que es necesario tenerlas bajo presión, si se les exige te metes en muchos problemas, se crea un clima muy tenso y de confrontaciones y los más perjudicados son los niños. Ahí me di cuenta lo difícil que es ser directora democrática, respetuosa y que lo mejor de ser maestra es trabajar con los niños.

La formación inicial de las docentes de educación preescolar ha estado alejada de una mirada crítica a la realidad social, a las condiciones de vida y laboral del sector magisterial. El vivir y sentir el abuso de poder propio de la directora o supervisora, provoca la indignación y el coraje. Aunado a la preocupación de los problemas de la comunidad, al considerarlos trascendentes en el terreno social. Son elementos que motivan a las educadoras a participar en un momento coyuntural como fue el movimiento magisterial de 1989.

Puedo decir que empecé a participar políticamente cuando vi las injusticias sociales y las necesidades de mis alumnos y sus papás. Sola me iba a marchas y a reuniones en apoyo de otros sectores, algo que me movía a asistir. Después lo hago con más conciencia y con elementos cuando entré a estudiar Antropología a la ENAH, ahí empecé a conocer de economía y marxismo. En el 82 nos llegó la invitación para participar en el Bloque Democrático de Preescolar, fue algo que me gustó mucho, le entre, fui a reuniones, empezamos a dialogar desde nuestras propias experiencias y reconocimos que era necesario un cambio en preescolar, que ya no podíamos seguir aguantando tanta arbitrariedad, que a las educadoras nos trataran como niñas, era algo que me gustaba mucho, pero tuve que dejar de participar porque mis hijas estaban muy chiquitas, me desligué totalmente unos años.

Mi participación política más fuerte fue en el 89, decidí participar porque estaba convencida que era necesario para tener mejores condiciones de trabajo. Quería

luchar por el gremio de educadoras, para que las autoridades nos respetaran como profesionalista. Para que en la sección novena tuviéramos un lugar de respeto las educadoras, que tuviéramos presencia, que los maestros de primaria nos reconocieran como maestras igual que ellos.

Al principio era un compromiso conmigo misma, pero en la medida que fui jalando a otras compañeras empieza el compromiso con ellas, el compromiso era más fuerte. Yo no sé cómo me daba tiempo para trabajar e ir a las escuelas, iba a los plenos y llevaba la información a las escuelas. Teníamos un trabajador manual que nos ayudó mucho, él llevaba información, cuando lo mandaban a los otros jardines corría conmigo y me preguntaba ¿qué hay?. Empecé a dar información a otras zonas, a otras escuelas así hicimos otros contactos, hacíamos trabajo de hormiga.

Viene el paro y fue más fácil porque ya teníamos todo el tiempo liberado para entrar a jardines que no estaban participando, siempre las invitamos no las obligamos. Al principio fue fácil entrar a los jardines de niños, las supervisoras pensaron que era un juego, al principio eran muy atentas, besito, cafecito, pero cuando yo empezaba a hablar mal de las autoridades todo cambiaba, casi me sacaban a empujones. En preescolar hay un autoritarismo a su máxima expresión, cuando yo llegaba a los planteles las educadoras se quejaban de que las directoras las regañaban, estaban amenazadas, hasta las hacían loran.

El contexto laboral cotidiano para algunas educadoras ha estado carente del reconocimiento profesional por parte de las autoridades, generando sentimientos de minusvalía que han limitando su creatividad, autonomía, para realizar un trabajo profesional. Situaciones que en el plano individual no han podido expresar, por lo que el movimiento magisterial fue la oportunidad para expresar los sentimiento y emociones que habían estado silenciados.

Si creo que la participación de la mayoría de las educadoras fue más que nada por revelarse contra la autoridad, había mucho coraje acumulado, pocas compañeras participaron de una manera consciente por el nivel fue desde lo personal y emocional, muchas lo hicieron de una manera muy simple, únicamente por el

aumento de salario. Pero había mucho miedo, tenían miedo a la autoridad y a las consecuencias, creo que esto se debe a nuestra misma formación y a la historia de las educadoras somos muy conservadoras, niñas buenas, obedientes y miedosas.

Social e históricamente se ha construido un *ethos* profesional²⁴ diferente entre las maestras educación primaria y las educadoras. Es diferente el origen político, social, cultural e ideológico de ambas profesiones, así como de las y los precursores de dichas profesiones. La formación de maestros de educación primaria fue impulsada en el siglo XIX para hombres, la formación de educadoras de párvulos inicia a principios del siglo XX exclusivamente para “señoritas”. La ubicación de las dos escuelas normales se encuentran en contextos geográficos y socioeconómicos diferentes, mientras que la BENM está ubicada en una zona popular, la ENJMN se encuentra ubicada en una zona elitista. Además de las experiencias formativas al interior de sus escuelas normales, por ejemplo en la BENM han surgido movimientos estudiantiles y de maestros, en cambio en la ENMJN ha permanecido un mundo angelical y de armonía.

No somos igual que las maestras de primaria, ellas son más decididas, tienen más elementos políticos, a muchas no les da miedo hablar. Uno de los problemas que tuvimos en preescolar fue con las directoras y supervisoras, estaban cerradas, creían que las estábamos afectando a ellas, están acostumbradas a mandar y tratarnos como niñas, como sus hijitas, y que nosotras las obedeciéramos, en ese momento no pudieron controlarnos por lo que lo tomaron como algo personal, pero ellas también tenían miedo porque no estaban cumpliendo las indicaciones de sus jefas, yo creo que algunas también tenían ganas de participar, pero como eran jefas estaban amarradas.

Las condiciones de vida familiar y laboral de las educadoras habían sido conciliadas, porque la dinámica laboral le permite atender su casa y familia. Su vida social generalmente gira en armonía en esos dos ámbitos: casa-jardín de niños. En el caso de la

²⁴ Para que se configure el *ethos* profesional se requiere de la internalización de valores, pautas, códigos de conducta o prescripciones que determinan la manera de comportarse en relación con los otros en el campo profesional, es un modo de ser.

maestra docentes que se atrevieron a romper con esa inercia para participar en el movimiento magisterial de 1989, enfrentaron nuevas emociones, sentimientos y deseos. En el caso de la maestra Tania, familiarmente prevaleció la postura machista de su marido, lo que les provocó enfrentaron y discusiones y rupturas.

En la familia se acostumbra a que nuestro trabajo hasta cierto punto sea cómodo porque sólo salimos de casa poco tiempo y regresamos temprano. Toda la tarde estamos con los hijos, llegas a tu casa y te desligas de todo el mundo, tu mundito es tu casa. Entonces el marido se acostumbra que tu vida está en tu casa. Creo que esto se da por la clase social a la que pertenecemos, nuestra situación económica nunca ha sido muy difícil, bueno eso era antes, ahora es diferentes.

En lo personal tuve muchos problemas con mi marido, él también es antropólogo y se suponía que él tenía conciencia política, que es democrático, un hombre diferente. Al principio estaba conmigo, pareciera que me dio permiso, pero cuando empecé a participar de tiempo completo es cuando vinieron los pleitos fuertes porque era él el que tenía que sobresalir, no yo. Además, no creía que yo participaba por compromiso, él pensaba que nada más perdía el tiempo, que iba por estar en el relaxo y a ver a quién me conseguía, mucho eran su celos, sentía que perdía el control sobre mí. Para mí fue vivir para eso, a veces no me importaban ni las hijas, el sindicato me llenaba, me costó mucho ocupar un lugar de respeto por parte de los compañeros de primaria y de los líderes.

El trabajo sindical no es una salida a los problemas personales, al contrario tienes más, pero yo creo que estar casada o tener hijos no es una limitación para participar, yo siento que cuando eres madre y tiene pareja vives más situaciones de represión en todos los ámbitos, tu familia te cuestiona, la escuela y las autoridades te exigen acatar normas y además las que tu mismas te impones. Eso te va obligando a buscar otros espacios para lograr ser tú, y te los vas dando, si de plano la situación familiar te afecta no participas, pero hacer eso duele.

A Tania, haber participado en este movimiento magisterial decididamente y por convicción de que podía incidir en el cambio de las condiciones que tenía el magisterio y de manera particular las educadoras, para llegar a ser respetadas y reconocidas profesionalmente por las autoridades de preescolar, su deseo era participar para transformar esa realidad. Lo que la llevó a vivir con pasión esa experiencia, y adquirir la fortaleza para enfrentar sus miedos, romper con la dinámica familiar, con su papel tradicional de madre y con la imagen buena de la educadora. Construir nuevas concepciones y proyectos para sí misma, como mujer y docente. Esa fuerza la encontró en el diálogo, el acompañamiento y el reconocimiento de *las otras* educadoras.

Muchas compañeras comentan que el 89 les ayudó a reconocerse como mujeres y a liberarse de sus parejas. Para mí haber participado fue una experiencia muy fuerte, era como ser yo de verdad, por eso los pleitos con mi pareja los enfrentaba y la verdad, no me importaba que se enojara. Me dio por mí independencia, para mí primero era el sindicato, era como una droga, era algo que no podía dejar, era la vida, desde la mañana hasta la noche. Durante el paro mande a mis hijas con mi mamá, yo me levantaba temprano y me iba al recorrido de escuelas, luego a los plenos hasta que terminaban, si podía regresar a mi casa bien, sino me quedaba con alguna compañeras, hacia cosas que nunca había hecho, me sentía libre. Porque cuando eres niña y adolescente estás en tu casa eres dependiente de tus papás, sales a trabajar y empiezas a ser independiente, te casas y vuelves a ser dependiente del marido y con la responsabilidad de cuidar a los hijos, por eso muchas compañeras no participan, no hay la posibilidad de que puedan hacer otras cosas.

Durante su activismo en los jardines de niños, perdió el miedo a enfrentar a las supervisoras, a sentir la capacidad de convocar a las educadoras. Pero al llegar a la sección sindical. Aparece la desvalorización de su potencial, de su liderazgo. Surgió la idealización de la participación política de los maestros de primaria, negándose a ocupar un cargo dentro de la sección.

Llegué a la Sección IX del SNTE para participar en la Comisión Ejecutiva, salí electa a través de las asambleas en las escuelas, en un principio nada más participaba con las educadoras pero estando ahí tuve que trabajar también con los maestros de primaria. Me pasaban dos cosas, yo en las escuelas me sentía muy segura, era mi gremio y había perdido el miedo a las autoridades, pero en la sección regresé a mis temores e inseguridades, yo sentía o pensaba que los que estaban ahí sabían mucho y yo no me sentía con esa capacidad, me sentía insegura. Yo no quise ocupar cargos, quería preparar a la gente nueva, irla empapando de lo que se hace en el trabajo sindical.

Me di cuenta que estar en la Sección es como ser autoridad, porque las educadoras llegan esperando que las ayudes, que les resuelvas sus problemas, preguntan qué hago, entonces la autoridad la dan las mismas compañeras. Me llegué a sentir muy bien, me gustó porque la gente creía en mí, ellas creían en mí, yo nunca pensé que pudiera tener influencia en las compañeras, que pudiera ser líder, esto me sorprendió.

La falta de formación e información respecto a la trayectoria de los movimiento sociales y sindicales, al inicio no le permitió identificar las diferentes posturas política que estuvieron presentes durante la movilización, es hasta que llega a la sección que se percata, porque fueron evidentes.

Ni cuenta me había dado que habían diferencias, yo pensaba que eran un sólo movimiento. En la sección se empiezan a dar cosas que no me gustaban, se dan favoritismos, por ejemplo si llegaban hojas de préstamo a unas le daba más, así empecé a ver las cosas objetivamente y me fui identificando con el grupo “radical”, sentí que había más honestidad y conciencia, al principio nada mas éramos tres compañeras de preescolar de la posición “radical”.

El imaginario social que ha sido construido por las docentes de preescolar, fue identificado por parte de las maestras que llegan a la sección IX del SNTE. Al interactuar

cotidianamente con ellos a través del trato y de sus discursos fueron evidenciados, lo que provocaba enojos en las educadoras, pero al mismo tiempo los afirmaban.

Cuando me defino como radical empiezo a tener mayor comunicación con los maestros de primaria. Me di cuenta que se han hecho una idea de nosotras las educadoras, dicen que tenemos algo especial que tenemos el sello de preescolar, creen que somos niñas cursis, tontas, que no sabemos pensar, que somos fáciles de manipular. Al principio nos trataban como nos tratan las autoridades, con el apapacho, la protección, pensado que somos niñitas, que no sabemos hacer las cosas y que ellos nos tenían que decir qué y cómo hacerlas. Yo creo que se imaginaban que vivíamos entre algodoncitos. Me daba coraje cuando estábamos en las reuniones, decían que participe la compañera de preescolar, porque tiene voz muy bonita, porque habla así como de preescolar. Nosotras mismas hacemos que los compañeros nos traten así, que nos protejan, nos cuiden, que no nos consideren como mujeres adultas, en lugar de agradecerles me daba coraje.

La imagen que hemos construido es que siempre andamos bien arregladas, en el sindicato sentía que me rechazaban por andar arreglada, pero a mí me gusta andar arreglada, me gusta sentirme bien conmigo misma yo no creo que esté peleado mi arreglo con mis convicciones y que para ser revolucionaria tenía que andar mal vestida, sin peinarme, andar de mezclilla, con huaraches y mi morral, eso no te hace, eso lo tienes que traer aquí, en la cabeza y el corazón. Yo me podía haber vestido como proletaria pero mi pensamiento seguía siendo individualista, no comprometida con las situaciones sociales. Además, así cuando iba a los jardines las autoridades me respetaban, en preescolar son muy clasistas, les interesa mucho como vas arreglada, como si valieran más por el arreglo, vales por lo que piensas y haces, eso es lo que te hace valer.

La participación de educadoras en las actividades sindicales, como eran las asambleas o plenos de representantes se expresaban a través de la violencia, lo que provocaba la sorpresa de las maestras y maestros de primaria. Se rompía la imagen de ~~niñas~~

angelicales” y “bien comportadas”. Era un momento de ebullición, de agrupamiento, de fortaleza que en el plano individual no se hubieran atrevido.

Yo en la sección si sentía que era de preescolar, pero a la vez rechazaba mucho el comportamiento de las compañeras de preescolar. Cuando se daban los plenos se emocionaban, gritaban, jaloneaban, insultaban a las y los maestros de la otra corriente incluso llegaron haber golpes entre las educadoras, todo era emocional, visceral, yo no estaba de acuerdo con esto, no se me hacía político, pero esto era porque estaban en bola, porque solas ni siquiera hablan. Los maestros y maestras de primaria se sorprendían de ese comportamiento, creían que nuestra participación no era en serio, es la niña que está jugando, creían que era nuestra actividad del momento para distraernos. Esto se dio por la misma despolitización de las educadora y que muchas compañeras no han crecido, porque no son constantes, participan únicamente en los momentos que creen necesarios cuando va a ver una asamblea o un paro.

La participación del sector magisterial de las maestras de educación preescolar en la vida sindical, fue momentáneo, se dio solamente durante la movilización. Al concluir esta se alejaron de toda actividad, e incluso de acercarse a la sección sindical a solicitar sus propios derechos.

Para muchas educadoras haber participado en el movimiento del 89 fue una catarsis, a lo mejor muchas ya no necesitaron más, con eso fue suficiente para sentir libertad y darse cuenta que podían hacer cosas. Porque cuando empieza la represión se echan para atrás, ya no quisieron hacer más, empiezan a tener miedo, si tú paras yo paro, yo no me aviento sola porque no sé que me va a pasar. No sé si es una falta de conciencia o desconocimiento de sus derechos, es más fácil quejarse en el salón y no pasar de ahí, porque si me quejo, voy a tener problemas con la autoridad, voy a tener que ir a la sección, hay que flojera es en la tarde, está muy feo el rumbo; dónde dejo al niño, me van a cambiar de escuela, me van a bajar la calificación, son pocas las que se atreven a llegar al sindicato, todavía no sienten que el sindicato las puede

ayudar, yo creo que es porque las mismas compañeras comisionadas no han sabido dar el apoyo. Tristemente tengo que decir que todo lo que se vivió en el 89 se olvidó para muchas.

Tanía al hacer un balance de su participación en el movimiento reconoce que antes de este, era responsable institucionalmente, pero tenía prácticas autoritarias con los infantes a su cargo. Su participación la llevó a conceptualizar, vivir y aplicar otros valores significativos en su práctica docente. Además de tener una visión más amplia de su entorno, mirar lo político, lo social y lo educativo, con lo que siente la dignidad de ser maestra. Mientras que para sus compañeras su mundo se reduce al espacio familiar y laboral, lo que la lleva a ser diferente y haber una ruptura con el resto de sus compañeras y autoridades escolares y encontrar con quien construir e impulsar un proyecto compartido.

Antes para mí ser educadora se concretaba a trabajar con los niños, los papás, mis compañeras y la directora. Reconozco que antes era muy responsable y muy trabajadora pero autoritaria, quería que hicieran lo que yo decía, que se portaran bien. Hora mi ser educadora es diferente, cambié porque conocí otras cosas, sé lo que es la democracia, el respeto, el compromiso y como propiciarla en mi salón, es aquí donde hay que ir más allá, sé que desde el aula puedo ir cambiando la realidad, puedo hacer que sean diferentes. Ahora sé que mi entorno es muy amplio ya no es mi jardín, mis niños, son los niños de la primaria, mis compañeras de zona y de sector, mi país. Eso es lo que me dignifica como maestra pero no lo alcanzan a entender mis compañeras y autoridades porque ven y viven en un mundo tan chiquito, su casa y su jardín.

A las educadoras desde la normal no nos enseñaron a ver a la educación como una práctica social, sino un hacer inmediato en el jardín, planear para un momento, para un día, abrirte a lo social no, lo mas que se vislumbra es trabajar con las madres de familia en un día concreto, con lo inmediato y así es nuestro pensamiento y nuestra práctica docente. Mientras la formación de las educadoras no cambie, se van a seguir repitiendo los mismos esquemas, entonces la nacional de educadoras también tiene

que cambiar, que haya mejores maestros que sea más exigente, que no las apapachen tanto, porque desde ahí nos tratan como niñas. Decir esto me ha provocado problemas tanto como mis compañeras como con las autoridades, soy un bicho raro porque pienso diferente a ellas.

La participación sindical le abrió nuevas experiencias, relaciones y expectativas para su vida como mujer y como docente. Como mujer tuvo varias ganancias, reconoció su potencial intelectual, emocional y de liderazgo, con lo que adquirió seguridad y fortaleza para luchar por sus deseos, experimentó la libertad, el poder de decidir sobre su propia vida, afrontar riesgos y perder miedos.

Haber participado sindicalmente me ayudó mucho en lo personal como mujer, me conocí mejor, aprendí a valorarme, a no tener miedo y a luchar por lo que quiero, a reconocermme como líder, me dio mucha seguridad, yo creo que esto sustituyó todos los problemas que tenía en mi casa, mi pareja me decía, que no iba a poder, que no tenía la capacidad, pero en los hechos demostré otra cosa.

El movimiento magisterial con toda su magnitud y lucha por la dignidad magisterial, se quedó en algunas maestras y maestros. La postura institucional del SNTE y de la SEP fue de alianza para inhibir la democratización y participación del magisterio de educación básica. En el plano particular de algunos jardines de niños, el movimiento magisterial no tuvo impacto formativo en las educadoras, su participación no trascendió, se quedó en una vivencia del momento; se volvieron a repetir las prácticas individualistas, la competencia, la envidia, la falta de comprensión y solidaridad entre compañeras. Tania después de haber estado comisionada en la Sección IX durante tres años, por necesidad regresó a trabajar en dos planteles educativos, para poder solventar su situación económica ya que se divorció, tiene dos hijas y vive sola con ellas, por lo tanto su responsabilidad es sacarlas adelante brindándoles todo lo necesario para vivir, alimentación, salud, educación y recreación; así como cuidados y atención.

Trabajar el doble turno la limita para dar más tiempo de su horario de trabajo, para participar en las juntas técnicas y realizar otras actividades que se organicen. Situación que

ha provocado ser cuestionada duramente por sus compañeras educadoras y directora. El aprecio de las compañeras es una fuente de satisfacción personal y profesional, que fortalece su identidad como educadora; pero cuando esta no existe y además, se evidencia la crítica y el menosprecio a su actuar, se vulnera su identidad, provocando angustia y depresión.

Como maestra me siento mal, porque no doy lo mismo en los dos jardines, no puedo dar lo que antes daba con un solo turno. Diario dejo muchas cosas pendientes, yo siento que la calidad de mi trabajo ha bajado porque aunque quiera dar más no puedo, no rindo igual. Salgo corriendo del turno matutino, al jardín de la tarde llego muy cansada, eso me afecta, es como un círculo vicioso que me hace sentir mal, a veces me deprimó, no encuentro qué hacer para rendir en los dos lados igual.

En la mañana estoy catalogada como mala educadora, me duele que me digan que soy mala educadora, que piensen que soy floja, no entienden mi situación. Han de pensar que toda la vida he sido, pero no puedo quedarme más tiempo en las juntas ni en los Consejos Técnicos. A pesar de que todas somos mujeres y no hay comprensión.

A través del proceso histórico y social de la profesión, se construyó un imaginario del tipo de mujeres que ingresan a ella, durante mucho tiempo fueron jóvenes que pertenecían a una clase social y económica solvente, alta o media. Lo que impactaba en sus formas de concebir el trabajo, la vida social y relacionarse entre sí, con lo que su mayor tiempo y dedicación estaba en el disfrute familiar y social. La maestra Tania describe a la “típica educadora”

Mis compañeras de la mañana son como la típica educadora, es la que trabaja un turno, su esposo es el que mantiene su casa, tienen carro, visten bien, tienen todo, no estudian, no les preocupa nada; en la tarde se dedican a estar en su casa con sus hijos, son muy sociable. El viernes es el día del cafecito, de salir, de pasear, o ver la televisión. Las compañeras de la tarde es lo mismo, están conformes con su vida y felices, además creen que forman parte de una elite dentro del magisterio, para ellas los maestros de primaria son los nacos. Yo ya no coincido con ellas, me aburro con

sus pláticas, está bien hablar de los hijos pero un ratito, lo mismo del arreglo personal y de sus dietas, sé que debo de ser tolerante pero me cuesta trabajo, no se genera una necesidad de superación.

La valoración personal que le da identidad a la profesión de docente de educación preescolar, está en función de la trascendencia que tiene su labor en la formación personal y social de sus alumnas y alumnos.

Para mí ser educadora es algo muy importante, me interesa aportar lo más que pueda a los niños, he logrado muchas cosas, son muy platicadores, creativos, seguros, autónomos, no me interesa aportar conocimientos, quiero que se vuelvan independientes, que los niños tímidos se expresen con libertad, que adquieran seguridad, que los niños que tienen problemas de lenguaje los superen, me interesa tener una relación afectiva con ellos, me interesa que sean lo que se propongan. Creo que, con ellos me siento muy bien y debería ser lo más importante pero si me pesa la imagen que tienen de mis compañeras, no he podido desligarme de esa situación, sé que en la medida que yo esté bien voy a poder dar más. Me interesa que todo lo que propiciamos en preescolar no se pierda en la casa o en la primaria, yo creo que la educación preescolar es un oasis en el sistema educativo a pesar de todo lo malo que pueda tener.

.....

5.3 HISTORIA DE LUCIA

La maestra Lucia, creció en una familia conservadora, de ultra derecha, su madre asistía a la iglesia, su padre era un hombre autoritario, machista con todas sus consecuencias en la formación de sus hijas e hijos. En esa familia donde la presencia patriarcal es la que ordena aprendió que una mujer tenía que ser decente y aprender a hacer cosas útiles para cuando se

casara. Creció siendo una niña bonita, obediente, hacendosa; totalmente de casa, sin mirar los problemas sociales y político del país. Estudió para educadora por decisión familiar, porque era una carrera ideal para una mujer, sin saber si realmente era lo que ella quería. Ingresó a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y obtuvo el título de profesora de educación preescolar. Participar en el movimiento magisterial le permite adquirir una nueva identidad como educadora.

Durante sus primeros años de trabajo, la llevaron a vivir de una manera natural su actividad como educadora, respondía a las creencias sociales con las que se formó como mujer. Asumió la devaluación social que tenía su profesión. El trato que recibía de sus autoridades le molestaba pero las vivía como algo normal, que no cuestionaba, porque desde el ámbito familiar aprendió a obedecer.

Durante mis primero años de como educadora la profesión la viví como una continuidad de lo familiar, algo muy cariñosito, poquita cosa, sabía que era una carrera muy devaluada socialmente. Generalmente se piensa a la educadora como la mensita, la niña bonita, mientras te casas. Realmente no me era satisfactorio, pero tampoco me conflictuaba, era un medio para obtener un salario. Al llegar a un jardín nuevo realizaba lo mismo que mis compañeras, era un trabajo fácil. El autoritarismo de la directora o supervisora me indignaba pero no decía nada, lo asumí como algo normal, que así era. Ahora sé que la propia institución de preescolar y sus representantes son las que más nos devalúan no permiten que seamos unas verdaderas profesionales de la educación.

En preescolar las prestaciones las educadoras las viven como si fuera un favor, una dadiva de la autoridad, no las asumen como un derecho laboral, por eso se convierten en obedientes, leales.

Su participación decidida en el movimiento magisterial, le permitió vivir la experiencia de encontrarse, comunicarse, acordar e identificarse con otras y otros compañeros maestros. La llevaron a romper con la dinámica familiar, con su papel tradicional de madre, construir nuevas concepciones y proyectos personales como mujer y docente.

Yo participé en el movimiento magisterial del 89 al 91, Fue una experiencia muy importante y compleja que me llevaron a cambiar mis concepciones de ser mujer y ser educadora. Puedo decir que soy una mujer y una educadora antes del movimiento y otra muy diferente después del movimiento. Durante este periodo di un salto enorme en mi vida, aprendí a vivir de otra manera, a ser más fuerte, a arriesgarme, a saber lo que es la solidaridad, los movimientos sociales, el género. Sentir la dignidad de ser mujer y ser maestra. En el movimiento me encontré con gente muy inteligente, gente de lucha, gente que está en la profesión con otro sentido más crítico, más propositivo, más analítico.

A través de su participación en el movimiento magisterial de manera consciente y comprometida la maestra conceptualizó y vivió valores que trascendieron en su actuar docente. Lo que la llevó a valorar la profesión docente como una actividad que la dignifica, por la trascendencia que tiene en la vida de sus alumnos y el impacto social que provoca. Pero este autoreconocimiento la hace verse distinta a sus compañeras, quienes muestran pasividad y dependencia en su actuar docente.

Ahora para mí ser educadora es una profesión muy importante, trabajar con seres humanos en el momento de su desarrollo es lo más dignificante, soy una persona analítica, crítica, reflexiva, me gusta trabajar mucho con mis niños. No pierdo el tiempo en actividades banales, es algo que no me permitiría. Me desespero mucho con mis compañeras cuando adoptan actitudes robotizadas, pasivas, esperando que les digan qué hacer, se inhibe el liderazgo pedagógico de las educadoras.

Las educadoras no sólo tienen como responsabilidad profesional propiciar aprendizajes en sus alumnas y alumnos. También realizan otras tareas y actividades administrativas exigidas por la institución, que le son ajenas las viven como algo ajeno y sin sentido a su principal actividad, que es la enseñanza, pero esta también le provoca insatisfacción porque no tiene la posibilidad de desarrollar y evidenciar su autonomía, creatividad, toma de decisiones, al estar controlado por la directora y/o supervisora.

Las educadoras vivimos la carga administrativa como algo muy pesado: las entrevistas a los padres de familia, muchos formatos, informes, el diagnóstico, el proyecto escolar, el plan anual, el plan de trabajo, las listas de asistencia, cuaderno de observaciones de cada niño, todos esos papeles se quedan ahí nadie los lee, nadie los utiliza, ni nosotras mismas. Se dice que en el trabajo docente tiene que haber autonomía, creatividad, reflexión, crítica, no es posible porque la autoridad impone sus métodos arbitrarios.

El origen social y económico de algunas educadoras hace que se pongan en una condición diferente a las otras, limitando la comunicación, la aceptación y el reconocimiento a las otras. Que en la mayoría de las veces se propicia relaciones complejas.

Hay educadoras que se sienten princesas, hay jerarquías, hay clases sociales, rechazan a las que son diferentes. Esto provoca relaciones complejas porque no se sabe realmente con quién estás, en algunos casos se muestran como grandes amigas, en otros son de pura apariencia, se tratan con pincitas, no hablan para no tener problemas. En todo esto está presente la competencia, la envidia, el individualismo: mis libros, mis planes, mi idea, mi aula, mis niños. Son tus problemas, resuélvelos como puedas.

En los jardines hay conflictos, se forman bandos, las que están con la directora, a veces sólo está con una y se convierte en su consentida, entonces todas contra ella. Otras veces se forman dos grupos las que están con la directora y las que están en su contra; también se llega a dar el caso en que están todas contra todas. Lo que limita o imposibilita la construcción un proyecto escolar, en donde todas sus integrantes colaboren para transformar la dinámica institucional e impactar en los aprendizajes del alumnado, a partir de una relación donde se promueve la comunicación sincera, el respeto y solidaridad entre mujeres.

Las maestras viven una profunda ruptura con la institución, motivada por el uso de poder que ejercen las directoras y supervisoras de los jardines de niños. Que limita potenciar su libertad, autonomía, creatividad, la búsqueda de soluciones a los problemas que se le presentan en el aula. Su actuar está limitado por esa presencia, sin tener la posibilidad de

desarrollar una docencia más profesional, en la que sean ellas las actoras principales su práctica docente.

El problema y que más pega a las educadoras es el autoritarismo, el control, la prepotencia, de las autoridades, si te llevas bien con la directora sobrevives, porque de alguna manera te respetan, pero si no, es un enfrentamiento terrible. El que llegue a los jardines te pone a temblar, aunque nunca te revise nada. Realmente no son gente creativa, crítica, que tenga liderazgo pedagógico, que promueva nuevas formas de gestión, en ocasiones se sienten incapacitadas para intervenir y mejorar el trabajo de la maestra que no trabaja. Yo tengo una aversión a todo esto, a la institucionalidad, la normatividad porque hace que perdamos autonomía, no saber actuar con libertad, a sentir que no somos capaces de innovar nuestras prácticas. Se sienten la mamá de las educadoras, es la que te permite hacer tal o cual cosa. Se sienten las dueñas de todo: “mi jardín”, “mis educadoras”, “mis trabajadores”, y desde ahí el control, el uso del poder irracional. Tienen otro dicho “primero acatas y después discutes”. Las autoridades tienen un dichito, “Tus problemas se quedan en la puerta, aquí vienes a trabajar”, eres la trabajadora, si tienes broncas laborales, si tienes doble plaza, si estás embarazada, si no tienes base, es tu problema.

En ese imaginario social del trabajo de las docentes de preescolar, se ha creado el mito de que son mujeres dulces,, buenas, amorosas, tranquilas, dispuestas a crear un clima de trabajo de alegría, paz y armonía, para el buen desarrollo de las niñas y niños que asisten a los jardines de niños.

La directora sabe muy bien quién trabaja y quién no, pero muchas veces no se mete en problemas porque se genera un clima de conflicto y se pierde la supuesta armonía que se cree que creamos las educadoras.

Las prácticas docentes tienen una fuerte dependencia del marco institucional, sin que, individualmente tengan la posibilidad de innovar, de crear alternativas, de experimentar, porque su actuación está regulada por la norma institucional, y es vigilada por la autoridad.

Cuando quieres hacer un cambio o innovar, todo mundo te cae encima la directora, supervisora y jefa de sector, qué no se cumple con lo que ellas mandaron; si les argumentas tu trabajo, dicen hazlo por escrito, esa es su salida, porque sienten que no tienen la autoridad pedagógica y moral para tomar decisiones. No están preparadas para una contestación técnica, eso les da miedo, no saben cómo dirigir el trabajo, no tienen contacto con los niños, con el programa. Ellas tampoco tienen libertad, tienen que ir a pedir permiso a la supervisora y a su vez a la jefa de sector va a preescolar.

Pero ante todo eso hay muchas educadoras que se asumen como niñas, como las hijitas de la autoridad, porque les hez más fácil obedecer que tener autonomía, porque eso implica conocimiento y responsabilidad.

Como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se crearon los Consejos Técnicos en cada escuela con el propósito de que fueran espacios de discusión, de formación y profesionalización docente, no se ha logrado porque principalmente por dos razones: la imposición a abordar temáticas de poco interés para las docentes, la otra y quizá la más compleja es que las docentes no lo desean.

Hay apatía en las mismas compañeras, no les gusta leer, lo hacen porque la directora, la supervisora las pone a que lo hagan, pero muchas veces no entienden nada, no hay análisis, no hay discusión para construir propuestas. Es muy difícil que cambien sus maneras de trabajar, que se involucren con compromiso, entrarle organizar y participar en un taller, una mesa redonda, una conferencia, no les interesa. Lo que quieren es salir temprano, las compañeras están con la bolsa en la mano en la bolsa, con el celular, no les interesa su superación profesional.

Si tu les dices vamos hablar de problemas de las mujeres, de sexualidad, de los problemas laborales, o cuestiones de la educación y políticas del país te dicen, no, de eso no, hay no que flojera, lo sindical, es muy difícil, yo me desespero. Además para la autoridad eso está prohibido, dicen, no alteres la paz del jardín, no alteres a tus compañeras como si fueran cosas muy malas para que las educadoras se las planteen.

El encuentro y la comunicación con otras educadoras, con las y los maestros de primaria propiciaron la identificación como gremio magisterial. Desde donde surgieron emociones, coincidencias y deseos de mejorar las condiciones laborales, salariales y sindicales. Motivos por los que decide participar.

En un principio la curiosidad me movió, quería vivir esa experiencia, poco a poco fui tomando conciencia de luchar por la injusticia en la que estábamos trabajando. Fue como un reto personal, a lo mejor fui muy egoísta y dije, llevo la escuela al paro. En el segundo paro invité a mis compañeras, las convencí y nos fuimos al Zócalo, en ese momento no sabíamos ni a qué íbamos. Al llegar empezamos a hablar con maestros de primaria, estar con tantos maestros fue emocionante, encontrar a maestros que vivían y pensaban lo mismo que nosotras, nos sentimos muy emocionadas, fue algo que nos movió internamente. Nos invitaron al primer Congreso, nos dijeron, tienen que mandar a una Delegada por escuela, se va a formar la Dirección del Movimiento. Teníamos elegir a 7 compañeras para dirigir preescolar, dijimos, hay que estar ahí, hay que ver quiénes nos van a dirigir, llegamos inocentes, ingenuas, nosotras no sabíamos de corrientes, de grupos, creíamos en la buena onda de todos.

El reconocimiento y apoyo de sus compañeras en el momento de la elección fue de las emociones más significativas que vivió, y que la comprometieron en la lucha que iniciaba.

Un compañero y una educadora estaban dirigiendo el asunto de preescolar, ellos ya tenían localizada a la gente que querían impulsar, la maestra me dice, ya hay una representante por sector, tu ya no entras. Las que estaban a mí alrededor empezaron a apoyarme, y votaron por mí, así salgo electa como delegada, fue algo imponente que nunca voy a olvidar en mi vida. Empecé a coordinar a las representantes por sector, iba a todos lados, pedía días económicos para poder moverme con libertad, entraba a los jardines sin ninguna autorización hasta que me cacharon, porque la jefa de sector dio la orden de que no me dejaran entrar.

La movilización de la mayoría de maestras y maestros del Distrito Federal propicio para que las educadoras adquirieran fortaleza, decisión y coraje para tomar enfrentar a la autoridad.

Cuando las directoras se daban cuenta que llegaba, me decían, ¡No, no entras!, yo decía, lo que digan las compañeras, no me muevo hasta que ellas digan lo que quieren que yo haga, si ellas dicen que me salga, me salgo. Las compañeras no sabían qué hacer, por un lado si tenían mucho miedo a las autoridades, miedo a participar porque no sabían de qué se trataba. Generalmente pedían que me quedara y entonces realizábamos la asamblea en el patio. Las directoras hacían unos corajes, se sentían impotentes porque sus educadoras se les estaban saliendo del huacal, empezaron a hostigar a las maestras, las hacían llorar, las amenazaban diciéndoles que las iban a poner a disponibilidad, algo que me dio mucho gusto fue que muchas se enfrentaron a las autoridades, las pudieron desafiar.

El encuentro con otras compañeras, desde la emoción y el resentimiento hacia las autoridades por el abuso que habían vivido, es desde donde surge la decisión de participar. Surgieron nuevas relaciones, deseos, proyectos tanto personales como profesionales que las llevaron a dignificar su actividad profesional.

Muchas educadoras primero participamos desde la emoción, el resentimiento que se había acumulado por el mal trato que siempre nos habían dado, estábamos cansadas que todo el tiempo nos trataron como tontas, como niñas inmaduras, que no nos permitían hablar. Fue perder el miedo, fue una válvula de escape, fue rechazar la propuesta de estupidizarte, fue decir, esas tontas que ustedes creían que éramos estamos aquí y somos capaces de hablar, de pensar y de discutir. Queríamos dignificar²⁵ nuestra profesión. Era aprovechar el momento porque sino ya no íbamos a poder.

La formación familiar y escolar en muchas mujeres ha limitado su expresión, el temor a hablar en público, su autovaloración, su reconocimiento a salir a otros espacios, a construir nuevas

²⁵ Para Susan Street la “dignidad”, es una lucha por el reconocimiento -por hacerse respetar, por y ante, los demás- donde una nueva identidad va emergiendo, en continuo proceso de ser. Mediante la “dignidad” se están reconociendo en su capacidad de participantes, después de haberse concebido en su anterior condición de negados, ausentes o silenciados.

relaciones, por lo que se declaran apolíticas. La participación en el movimiento magisterial posibilitó que algunas se permitieran transformar sus propios autoconceptos,

A nosotras nos da miedo, temor, pavor a hablar, aunque tengan buenas ideas no se hacen presentes con su voz. Esto por la manera como fuimos educadas familiarmente y además somos un gremio de puras mujeres controladas por la institución de preescolar no nos ha permitido hablar. En preescolar cuesta mucho trabajo llevar a las compañeras a la participación sindical, pero el movimiento del 89 politizó a muchas educadoras, hay más gente capaz de hablar, de participar, de proponer, si ha habido un cambio ya hay una mayor discusión, análisis y propuestas. Aunque todavía hay mucha apatía, muchas educadoras que no quieren saber nada de política, se asumen como apolíticas.

En el plano personal la maestra rompió con la imagen de la mujer y “madre abnegada”, para quien lo más importante es su casa, sus hijos y el esposo. Adquirió un compromiso consigo misma y con sus compañeras, lo que le dio la fuerza para participar, enfrentar miedos, críticas y sentimientos de culpa generados por sí misma, por sus compañeras y autoridades que les hacen sentir que están abandonando a las hijas por algo que no vale la pena.

No me fue fácil participar, en muchos momentos tuve mucho miedo, conflictos conmigo misma como mujer y madre, rompí esquemas, porque yo era mamá, gente de las casa y de repente ni cocinaba, ni hijas, ni nada, mi familia me cuestionaba mucho. Llegaba a mi casa a las cuatro de la mañana y no veía a mis hijas. Yo misma me preguntaba, qué pasa con mi deber de madre, esto me generaba un sentimiento de culpa muy fuerte. Además tenía que enfrentarme a la crítica social, las mismas compañeras de trabajo, me decían estás cambiando a tus hijas por esto, las estás abandonando. Pero decidí participar con todos los miedos que tenía, el miedo físico que algo me pasara al salir sola del SNTE porque las reuniones terminaban a las 3,4 de la mañana, nos teníamos que trasladar solas. Luego era salir de lugares clandestinos, para que la otra corriente no se enterara. Después los miedos de la misma jerga política, de que estás fichada, me decían, tú debes de estar ya fichada, van agarrar a tus hijas, con el gobierno no se

juega. También el miedo enorme a perder mis plazas, es como un tesoro que debes cuidar; luego entendí que podía sobrevivir sin la famosa base y que no me iba morir, y que tenía la posibilidad de poder hacer muchas más cosas, fue un salto enorme el que di, descanso mi alma. Superé esos miedos por el compromiso con el movimiento, con mis compañeras y conmigo misma, además con el conocimiento que fui adquiriendo acerca de mis derechos como trabajadora.

Una situación compleja que enfrentaron las maestras que participaron con compromiso, de tiempo completo, asistiendo a asambleas, plenos de representantes y en comisiones específicas sin importar horarios, distancias y espacios, vivieron situación de violencia y ruptura al interior de sus hogares. También renuncia a ocupar un cargo sindical.

Como mujeres tuvimos muchos problemas verdaderamente fuertes con los compañeros, en muchos casos llegaron al divorcio. Puedo asegurar que el 60% de las compañeras que participamos seriamente y de tiempo completo, estos problemas fueron muy desgastantes por que implicaban gritos, amenazas y discusiones constantes por el tiempo que no le dedicaba a la casa, a los hijos; no aceptaban que socializáramos con otros compañeros, que nos abriéramos a los espacios públicos; sus celos, su control y su autoridad estaban presentes. Aún cuando los compañeros se decían militantes progresistas, en un principio nos permitieron la participación como si dijeran, sí puedes participar mientras estés agarrada de mí, pero cuando empiezas a soltarte, a ser líder, acceder a direcciones, empiezan las broncas.

En mi caso hubo un momento que tuve miedo a quedarme sola, ya había tenido un divorcio, mi compañero según era una gente progresista, militante, de avanzada y de repente resulto que no era tanto, hubo amenazas, consignas, ¡El Sindicato o Yo!. Fue una lucha muy desgastante, eran enfrentamientos todos los días. No me separe, porque renuncie a muchas cosas, hubo una negociación. Tuve la propuesta de ser titular de una cartera en el Primer Comité Democrático en la sección novena, tuve que declinar, porque él me prohibió y amenazó, ¡Si tu entras al Comité terminas conmigo!, con esto

salve la relación, es algo que todavía no me lo perdono y no se lo perdono a él, fue una cuestión dolorosa porque fue una propuesta que yo me había ganado.

En ese campo de acción también encontró la identidad de género con otras mujeres, que actuaron de manera comprensiva y solidaria. Apoyándola emocionalmente, materialmente y económicamente.

Fui de la gente que nos detuvieron el salario cuatro meses, nunca nos pagaron, las mayores muestras de solidaridad fue de las mujeres, ante esto me di cuenta que muchas educadoras no son gente politizada pero si muy solidaria. Esto me generó un sentimiento muy padre, sabía que recibía la ayuda porque eres mujer esa identidad de mujer a mujer fue maravillosa. Cuando nos dejaron de pagar, ellas mismas corrieron la voz de que yo no estaba percibiendo sueldo, hacían colectas en los jardines del sector, me llevaban a la sección tremendas bolsas de despensa, galletas, azúcar, me decían, dínos qué te hace falta, hasta pena me daba. Sinceramente hubo un momento que flaqueé con dolor y frustración, les dije, tengo hijas, tengo casa, además soy divorciada y no tengo para comer ni para toallas sanitarias, voy a seguir ayudando pero tengo que seguir trabajando, necesito cobrar. Durante ese periodo que no recibía mis salario pedí ayuda a mi mamá, le dije, mami te dejo a las hijas.

El campo de acción propicio el encuentro con otras compañeras y la construcción de una nueva identidad como mujeres, decididas a romper con el estereotipo impuesto socialmente, para asumir nuevas experiencias, vivir su libertad construir relaciones con los hombres.

En el gremio de educadoras hay muchas mujeres solas, esta experiencia me permitió conocer más a las educadoras, muchas empezaron a despertar, muchas caminamos en el sentido de no depender de un hombre, nos movía la participación y vivir la experiencia. En esta experiencia muchas compañeras crecieron, encontraron su propia identidad, al vivir la libertad y al encontrar cosas nuevas, también encontraron el romance ahí, en la participación sindical.

La mayoría de las educadoras al incorporarse al movimiento lo hicieron sin ninguna experiencia política, sin visión de las corrientes políticas dentro de la sección sindical. Se identificaron con la corriente reformista, en ella encontrar prácticas cercanas a su experiencia social. Son conciliadores con la autoridad, si bien hay una actitud de rebeldía no hay una situación de confrontación en torno a la autoridad, hay un respeto a la jerarquía. Por el contrario en la corriente radical hay una actitud más agresiva, de confrontación directa que a las educadoras las alejó de esas prácticas²⁶.

También conocí la dinámica del movimiento magisterial, porque ya vas formando grupo, la adhesión a las corrientes políticas, ser refor o radical, la lucha férrea entre estas, sus prácticas y sus estrategias, que en muchos casos llevo al desencanto de maestras y maestros, yo me asumí como refor.

En la convivencia cotidiana con maestros líderes del movimiento en la sección IX, descubrió el imaginario que tenían acerca de las educadoras, en las que prevalecía la devaluación, pero al mismo tiempo se convirtieron en objeto de deseo.

Esos eran los compañeros dirigentes, los progresistas que traían otra concepción de la educación y de las maestras. Me molestaban las concepciones y las actitudes que los líderes tenían de nosotras las educadoras, decían que éramos es el gremio de las niñas bonitas, de las edecanes, son las del shampoo y perfume, que no pensamos. Un día un maestro dijo, no hay compañeras educadoras a quién impulsar, si hubiera una que hilara más de dos palabras sobre ella nos vamos. Creen que somos objeto decorativo, el "invernadero de la sección".

Decían, las preescolaras son otra cosa diferente a las maestras de primaria, ellas tienen otra apariencia física, otra condición social y económica, otros modales. Las educadoras tenemos otra connotación, somos diferentes es la "mona", la femenina, la bien vestidita, la educada, la fina, no nos vemos como clase trabajadora y esto atraía a los maestros. El sindicato es un espacio de ligue, es un lugar donde hay varones, hay

²⁶ Estas concepciones fueron expresadas en entrevista por uno de los maestros dirigentes del movimiento.

reconocimiento, cortejos, y eso no lo habíamos vivido las educadoras porque nuestro el gremio es de puras mujeres. Las mismas chavas idealizan andar con uno de los dirigentes también da un status, es un juego que se da porque también los buscan a las educadoras. Entre ellos establecen competencias por andar con una educadora.

Algo que también está presente el ámbito sindical entre las educadoras es el apoyo a la figura masculina, nuestro primer representante fue un hombre, las educadoras votaron por él, gano por una votación muy numerosa simplemente porque era hombre. La propuesta masculina tiene mayor peso es asombroso ver como los hombres entran como mantequilla en el gremio de mujeres, son los que toman la palabra, toman decisiones y nosotras les aplaudimos.

El proceso personal que vivió la maestra durante el movimiento la llevó a identificar las limitaciones que tienen las mujeres en el ámbito político-sindical. Así mismo, el deseo de construir un proyecto al interior de la sección IX del SNTE, que reconozca las condiciones de las mujeres para así poder para dar cabida en mayor número de maestras.

Yo creo que una de las luchas que tenemos que dar en el sindicato es por la reivindicación del género femenino. Por la participación en los puestos de dirección, con una propuesta de género. No es el hecho de que una mujer acceda a un puesto de dirección, sino que la propuesta sea una propuesta que responda a las condiciones de las mujeres porque tenemos doble o triple jornada de trabajo. Tenemos que impulsar una propuesta que se conciba a través de los ojos femeninos, solidaridad hacia las mismas mujeres, porque finalmente, tu bronca es mi bronca.

La concepción de poder en la sección es una concepción masculina, nosotras como mujeres no hemos podido cambiar nada, a pesar de que estuvimos en los puestos de dirección, de comités y que somos la mayoría. El espacio nocturno es un espacio masculino, cómo es posible que nosotras las mujeres no hayamos modificado esto, esas asambleas que se prolongan hasta las tres, cuatro de la mañana, los que se quedan son los varones, creo que tendríamos que impulsar que se realicen en la mañana, en la tarde que se determine que la asamblea se termine a las 10 de la noche para poder

permanecer; que contemos con una guardería para que nuestros hijos estén seguros mientras nosotras participamos, que hayan medios de transporte.

Cuando le preguntan a alguna compañera, ¿por qué no aceptas?, te dice no, no puedo es todo el día, y es de tiempo completo, mis hijos y luego hay que hablar y yo no sé hablar. Las educadoras se asustan mucho con los gritos. Se nos hace muy difícil hablar en los plenos, cuando empiezas a hablar son los abucheos, tenemos que ser fuertes enfrentar ese abucheo y seguir hablando, si es muy fuerte el jaloneo, esto asusta muchos a las compañeras a participar, en momentos hay mucha agresión verbal. Estos gritos y agresiones los no acuerdos entre los refor y los ultras, desencantó a las compañeras, la base empezó a no creer en los dirigentes, empezó a haber una fractura muy fuerte y muy seria dentro del Comité seccional.

La participación de las maestras en el ámbito sindical y político significó ganar nuevos espacios de interacción, aprendizaje y reflexión, y abrir caminos alternativos hacia una mejor autonomía y valoración personal. Tomar conciencia de lo que implica su quehacer docente socialmente, construir una nueva identidad como mujer y educadora.

Esta experiencia me transformó, ahora mi trabajo me gusta mucho, estar con los niños es una propuesta que me llena de perspectivas profesionales y personales. Es un mundo que construyo a lo mejor egoístamente para mí misma y los niños. Las educadoras tenemos el reto de de seguir luchando, para ser independientes de ser creativas, adquirir la autonomía para ser verdaderamente profesionales.

.....

5.4 A MANERA DE REFLEXIÓN

Las tres historias presentadas de maestras que participaron en el movimiento magisterial de 1989, permiten identificar los factores, momentos e interacciones que intervienen en construcción de las identidades de las docentes de educación preescolar. En 1989 año del movimiento, Isolda tenía 42 años, se formó en los años 60, en una Escuela Normal

privada, dirigida por religiosas. Tania, tenía 32 años y Lucía 30, ellas dos se formaron como educadoras en la ENMJN. Las tres después de salir de la Escuela Normal realizaron otros estudios: Artes plásticas en la Esmeralda, Antropología en la ENAH y la Lic. en Educación en la UPN. Estas experiencias formativas las acercó a otros conocimientos y visiones de la realidad social, así como establecer otras relaciones con hombres y mujeres, fuera del ámbito familiar y de preescolar. Lo que las llevó a analizar y cuestionar sus condiciones laborales y así acercarse al movimiento magisterial.

Las tres se incorporan a este movimiento sin tener antecedentes de participación política. Haber participado las llevó a romper con la dinámica de “estabilidad” familiar, a enfrentar a las autoridades escolares. A enfrentar la violencia y ruptura con sus parejas, también la renuncia a ocupar un cargo de elección sindical. Así como enfrentar situaciones de confrontación, agresión y violencia en el espacio sindical, rompiendo la imagen tierna y amorosa que creían las y los maestros de educación primaria. Después del movimiento les fue difícil adaptarse y aceptar las prácticas de otras educadoras, que continuaban realizando su trabajo con el menor esfuerzo, asumiendo la dominación institucional a través de la directora o supervisora principalmente.

La mayor ganancia de esta participación fue haber vivido su libertad de decisión, reconocerse como mujeres valiosas, decididas a luchar por sus deseos y a reconocer que la docencia en educación preescolar es una actividad profesional de gran valor y trascendencia personal y social.

Ahora daré paso a las conclusiones.

CONCLUSIONES

Este trabajo partió de la convicción de que la identidad es una construcción personal y social, porque no se puede hablar de identidad personal sin aludir a la identidad social. El sujeto en su devenir cambia, a veces sin percibir esos cambios, con lo que en ocasiones la transformación de su identidad es imperceptible. Justo esto es una característica de la identidad, porque es una compleja relación entre la permanencia y el cambio, entre la continuidad y la discontinuidad.

Para el tema que nos ocupó de ninguna manera se podría hablar de una sola identidad de la docente de educación preescolar. Tal vez son tantas identidades como tantas maestras hay. Sin embargo, existen elementos constitutivos que han dado cabida a la construcción de un imaginario social de esta profesión, construido a partir del origen de la misma por las precursoras; reforzados por las Escuelas Normales y la Institución de Educación Preescolar, que durante mucho tiempo fue la Dirección General de Educación Preescolar, que dirigía la educación preescolar a nivel Nacional. Así como el departamento de educación preescolar en los Estado y la Coordinación sectorial de Educación Preescolar en el D. F. a través de las jefas de sector, supervisoras y directoras.

El momento histórico en que surge la educación preescolar, finales del siglo XIX las concepciones acerca de la mujer en ese momento, se consideraba que la principal función de la mujer era la maternidad y la preservación del núcleo familiar, que la mujer contaba con un saber natural derivado del “instinto maternal”, por lo que la docencia femenina fue vista como un trabajo propio para las mujeres, ya que “respondía a su naturaleza”: tierna, cariñosa, paciente, abnegada. Así, ser educadora significó más una actividad basada en el afecto, “ser una segunda madre”. Por lo que la carrera se instituyó en exclusividad para las mujeres.

Fueron las precursoras de la educación preescolar y formadoras de docentes, quienes con su historia personal, la posición social, económica y política de su familia y la propia, además

de sus deseos de formar maestras para las niñas y los niños más pequeños. Impusieron su propio modelo de ser “señorita” mujer y educadora de párvulos. Con las primeras “señoritas” que accedieron a esta profesión, pertenecían a una clase social privilegiada, porque los mismos requisitos para su ingreso estaban determinados por ellas. Esa imagen se impuso socialmente.

Me atrevo a expresar que esas precursoras de la educación preescolar y de la formación docente, fueron grandes Madres, que hicieron hijas pequeñas, obedientes, sumisas, calladitas, en fin, “niñas bonitas”, que impidieron su crecimiento. Esas hijas pequeñas aceptaron seguir siendo niñas, porque así no se hacen responsables de su propia vida personal y profesional.

El momento histórico y social en que inicia la carrera de Educadora, que era desconocida socialmente, propició baja demanda de aspirantes, por lo que las pioneras dieron todas las facilidades escolares y académicas a las jóvenes mujeres que se incorporaron, además de brindarles un trato maternal. Esta, situación propició que se construyera la idea de que es una carrera fácil, donde prevalece lo manual y lo artístico; no el conocimiento.

La concepción de que las maestras tienen de la infancia es otro elemento que imprime características a la docencia, al pensar que las niñas y los niños menores de seis años son tiernos, puros e inocentes, que viven en un mundo de paz, alegría y armonía. Por lo que en ese mundo maravilloso, se insertan para seguirles ofreciendo alegría a través del juego, la música, el teatro, etcétera, como elementos para la formación infantil.

Las historias de vida de las maestras participantes en la investigación, develan como la construcción de la identidad como mujeres y docentes se va tejiendo en el ámbito familiar, la experiencia escolar, y el espacio laboral. En donde ninguno de estos espacios les permitió el desarrollo de su autonomía, la posibilidad de expresar sus malestares y sus deseos, así como las oportunidades para transformar esas realidades, moverse y luchar por alcanzar esos deseos.

A través de las historias de vida de las docentes, permiten acercarnos a las condiciones laborales que viven en las instituciones de educación infantil en donde la mayoría de docentes y autoridades escolares -directoradas, supervisoras, jefas de sector, coordinadoras regionales y sectoriales-, forman una línea jerárquica vertical, constituida por mujeres. Y en esa línea jerárquica se establecen relaciones tensas, de denominación y subordinación que impiden la realización de un trabajo profesional en la educadora que es la que trabaja directamente con el alumnado.

La relación de subordinación ha generado una identidad devaluada en las educadoras, al no ser tratadas con respeto y reconocimiento a la labor que desempeñan. Las autoridades han asumido que las educadoras son de su propiedad, ~~mis~~ "mis niñas", ~~mis~~ "mis muchachas", ~~mis~~ "mis maestras", con lo que se otorgan el derecho de tratarlas con regaños, amenazas, gritoneos, ~~ejerciendo un poder irracional~~ o bien haciendo un trato de diferencia a quien ellas deciden. Por parte de las docentes en ocasiones asumen esa condición de ~~niñas~~", lo que las lleva a no responsabilizarse de su práctica, están dispuestas a acatar órdenes. Esta situación, provoca un sin sentido a su actuar docente al realizar una práctica rutinaria, no planteada desde sus propios conocimientos, reflexiones y habilidades para responder a las necesidades de sus alumnos en el contexto determinado.

En algunas directoras el ser autoridad, no determina que asuman el abuso de poder que prevalece en preescolar, hay directoras que se ganan el puesto por escalafón, con lo que en ocasiones llegan a él con la vulnerabilidad de ser educadora, con la falta de autonomía y con temores al puesto y al grupo de docentes que están bajo su cargo. No es el puesto lo que hace a la autoridad ser prepotente, sumisa o respetuosa, es la persona con su historia, con su formación, sus valores, sus deseos y frustraciones.

Durante su ejercicio profesional esta presente un sentimiento de inseguridad ante sus conocimientos y habilidades docentes, por lo que se pone a disposición de las autoridades, aceptando el autoritarismo, como si fuera algo natural, por lo que en muchos casos ni siquiera cuestionan ese trato que reciben. Pero en otros, es una constante su resistencia y busca la manera de realizar un trabajo más creativo y significativo para ella y para sus

alumnos, *“A pesar de que prevalecen esas prácticas en preescolar, yo me voy colando por las rendijitas, para personalizar mi quehacer docente”*

Las maestras participantes muestran una mirada a la identidad de otras educadoras con la que no se sienten identificadas, percibiendo que el mundo de las educadoras es homogéneo, todas tienen que actuar de la misma manera, para poder estar unidas: *— .si decimos ~~patos~~”, todas nos hacemos patos...”*. La diferencia no se acepta, es cuestionada y rechazada.

Las historias de las docentes que cruzaron la frontera del ámbito familiar y laboral, para participar en el movimiento magisterial. Develan que no es la condición familiar, social, ni el momento histórico en que se formaron para educadoras, los elementos que determinan su decisión de participar en el movimiento magisterial de 1989. Llegan a ese movimiento con otras experiencias, otras búsquedas y otras relaciones. Estas tres maestras realizaron otros estudios, después de la Educación Normal, construyeron otras relaciones e identidades personales como mujeres y profesionales. Con lo que se confirma que el mundo existe en la medida que es mirado y mirable, en la medida en que tiene un sentido que le dota de identidad. *—Las educadoras tenemos el reto de seguir luchando, para ser independientes de ser creativas, adquirir la autonomía para ser verdaderamente profesionales”*.

Las maestras que participaron en el movimiento magisterial de manera comprometida y decidida, asumiendo fue una experiencia que despertó en ellas pasión, un deseo de transformar sus condiciones vida personal y profesional. La experiencia les permitió expresar sus malestares al maltrato recibido durante años por parte de las autoridades de educación preescolar, compartir experiencias con otras educadoras y maestras y maestros de primaria, analizar la problemática educativa; romper con su vida rutinaria, tanto en el ámbito familiar como en el laboral para encontrar un nuevo sentido a su ser mujer y ser educadora.

Construyeron una identidad en la que se reconocen con la capacidad de tomar decisiones propias, de participar en la construcción de nuevas condiciones de vida y laborales. Toman conciencia de su subordinación, tanto de padres y esposos; así como de la normatividad y

autoridades escolares. Con lo que rompen el imaginario social construido históricamente y dan paso a la construcción de una identidad profesional.

Considero que esta investigación aporta nuevas miradas de las identidades docentes de educación preescolar, lo que ayudará a transformar rasgos del imaginario social construido históricamente, desde la formación inicial en las Escuela Normales. Así como diseñar estrategias institucionales en Preescolar, que orienten nuevas formas de realizar la supervisión e impulsen la transformación de las educadoras hacia una concepción profesional.

BALANCE Y FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

Para finalizar, considero necesario realizar un balance sobre el trabajo en cuanto a logros, limitaciones y futuras líneas de investigación. El trabajo cumplió con la intención con el que fue realizado, tener un acercamiento al proceso de construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar.

El tratamiento metodológico de la investigación, fue una experiencia novedosa, temerosa y respetuosa. La considero una experiencia de iniciación, ya que era escasa la experiencia de haberme acercado a este método, por lo que tengo que decir que en la prosecución de estos estudios, enriqueceré mi experiencia y conocimientos con mayores elementos teórico-metodológicos, desde diferentes miradas, principalmente desde la teoría de género, la antropología, la sociología y el psicoanálisis; que me permitan trabajar con mayor profundidad analítica tanto las nuevas interacciones que tenga con maestras como la revisión de cada una de las historias de vida aquí presentadas. Con estas limitaciones, considero que este documento constituye un avance para continuar trabajando con una temática poco estudiada hasta el momento en nuestro país y cuya relevancia es tan evidente como obvia.

Los instrumentos y técnicas metodológicas elegidas –investigación documental, y entrevista- proporcionaron datos muy valiosos que permitieron cumplir los objetivos de la

investigación. Sin embargo, el trabajo se hubiera enriquecido con la inclusión de otras historias que forman parte de mi archivo, ya realizadas y redactadas, pero que se optó por descartar por motivos de estructura y proporciones de la tesis. También hubiera sido más completo realizar con mayor profundidad y amplitud las etapas de observación participante, pero la presión de tiempo para concluir la investigación no lo permitieron. Otra postergación importante en el cierre de esta etapa, es la de dedicar mayor reflexión a los hallazgos encontrados desde otro ángulo analítico, ampliando la bibliografía, realizando con nuevas lecturas de otros autores, que le impriman a lo realizado y por realizar una nueva mirada. Esta nueva etapa del trabajo a realizar en el futuro inmediato no está de ninguna forma descartada, de hecho, la conclusión de esta tesis, no es otra cosa que la consolidación de un primer paso al que le seguirá otros ya que forma parte del proyecto de vida de la que esto escribe. Mi propósito es el de continuar produciendo conocimiento y comenzar a difundir y discutir el presente en los foros que dentro de esta importante temática periódicamente se organizan. Terminó este documento con la enorme satisfacción de haber integrado una síntesis de una multitud de papeles y de notas, de reflexiones y de borradores, de vivencias y pensamientos, que me siguen y me seguirán acompañando, así como creciendo, sobre mi mesa de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA:

Abraham, Ada (1996). *El enseñante también es una persona*, Barcelona, Paidós.

Amoros, Celia (1990). *Mujer, participación, cultura política y estado*, Flor, Buenos Aires, Buenos Aires.

Anzaldúa, Arce Raúl Enrique (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México, UAM.

Anzaldúa, Arce Raúl Enrique (2007). “El “imaginario” en la historia de las mentalidades”, en Beatriz Ramírez Grajeda (coordinadora) *De identidades y diferencias. Expresiones del imaginario en la cultura y la educación*, México, UAM- Azcapotzalco.

Buontempo, María Paula (2000). *El uso del enfoque biográfico en las trayectorias laborales*, Argentina, Universidad Nacional Del Nordeste. http://www.unne-educar/Web/cyt/cyt/2000/1_sociales/s_dif/s_009.pdf

Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona, Tusquets.

_____ (1988). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.

Consejo Nacional Técnico de la Educación, (1984). *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos, síntesis documental*, México, Cuadernos, No. 8.

Cornejo, Marcela (2006). *El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas*. *Psyche* [online]., vol.15, n.1, [doi:10.4067/S0718-22282006000100008](https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008).

Cruz, Guzmán Rosa M (1998) *De educadora de párvulos a Licenciada en educación preescolar*, Ponencia presentada en el Congreso Nacional La Formación de Profesionales en Educación Preescolar Frente al Nuevo Milenio, ENMJN.

Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001), “El docente en las reformas educativas sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en: Rodríguez, E (Coord) *La formación*

de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica, Cuadernos de Educación Comparada no 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

Dirección General de Educación Preescolar (1982). *Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*. México.

_____ 1985. *Perfil profesional de la Educadora*, SEP, México.

Elizondo, Aurora (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*, México, ITACA.

Eyles, J (1998). "Los métodos cualitativos en la geografía humana: bases teóricas y filosóficas y aplicaciones prácticas" en García Ballesteros A. *Métodos y técnica cualitativas en geografía social*. Oikos-Tau. Madrid.

Fernández, Ana María (1993) "De lo imaginario social a lo imaginario grupal", en Ana María Fernández, y Juan Carlos de Brassi (comps.) *Tiempo Histórico y Campo Grupal*. Masas grupos e instituciones, Buenos Aires, Nueva Visión.

Foucault, Michel (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

Guadarrama, Rocío y José Luis Torres (2007). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global Estereotipos, transacciones y rupturas*, Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Barcelona-México.

Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, España, Morata.

Hierro, Graciela (1993). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados, México.

Imbernon, Francisco (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Grao.

Galván, Luz Elena (1985). *Los maestros y la educación pública en México*, Ediciones de La Casa Chata-CIESAS, Colección Miguel Otón de Mendizábal.

Goetz J.P. LeCompte M. D. (1988). *Enografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

Huergo, Jorge (2004). La formación de sujeto y los sentidos político-culturales de comunicación/ educación. En M. C. Laverde, G. Daza y M. Zuleta, *Debate sobre el sujeto, perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre.

KORDON, Diana y Lucila Edelman (1995). –“Algunas consideraciones sobre la articulación entrepsiquismo y sociedad”, en: Kordon et al. *La Impunidad. Una perspectiva psicosocial y clínica*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Lagarde, Marcela (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, horas y HORAS, Cuadernos inacabados.

Lagarde, Marcela (1993). *Cautiverios de la mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM. Coordinación General de Estudios de posgrado, Facultad de Filosofía y Letras.

Martínez, Alicia Inés (1992) –“La identidad fémina: crisis y construcción”, en María Luisa Tarrés, (comp.) *La voluntad de SER, mujeres en los noventa*, México, El Colegio de México.

Medina, Patricia Melgarejo (2005). *Voces emergentes de la docencia Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.

_____ (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdes.

Namo De Mello, G. (1985). –“Mujer y profesionista”, en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Elsie Rockwell (comp.) México, SEP-El caballito.

Ramírez, Grajeda Beatriz y Raúl E. Anzaldúa A. (2001). *Subjetividad y relación educativa*, México, Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.

Ramos, del Río Josefina (1970). *La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones*, recopilado por Concepción González Naranjo, SEP-DGEP, México.

Riquer, Fernández Florinda (1992). “La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social” en María Luisa Tarrés (compiladora) *La voluntad de Ser Mujeres en los noventa*, México, El Colegio de México.

Savater, Fernando (1999). *Las preguntas de la vida*, Barcelona, Ariel.

Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México.

Schmelkes, Sylvia (1983). “Estimación de las tasas de participación de permanencia y de reposición de los egresados de la normal de nivel preescolar y estudio de mercado laboral”, en, Carlos Muñoz Izquierdo y Sylvia Schmelkes. *Los maestros de educación básica: estudio de su mercado de trabajo*, México, Centro de Estudios Educativos Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, SPP y SEP.

Scott, Joan (1990). “El Género: Una categoría útil para el análisis Histórico”, en, Marta Lamas (1996) (compiladora) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Miguel Ángel Porrúa, Colección las ciencias sociales, Estudios de Género y PUEG-UNAM, pp 265-302.

Street, Susan (1995), “La democracia desde abajo, construyendo la dignidad a partir del movimiento magisterial chiapaneco” en *Espiral*, estudios sobre Estado y Sociedad. Vol 1, No, 3, Mayo/Agosto.

Tarrés, María Luisa (1992) (compiladora) *La voluntad de Ser. Mujeres en los noventa*. México, El Colegio de México.

Tarrés, María Luisa (1991). “La movilización de las mujeres campos de acción social y política de la mujer de clase media” en *Textos y pretextos*, México, COLMEX.

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

Tenti, Fanfani Emilio (1988), *El arte del buen maestro*, México, Pax-México.

_____ (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XX, Argentina, siglo XXI*,

Valdés, Vega María Eugenia (1992). *Mujeres en Movimiento: sección 9 del SNTE, en María Luisa Tarrés (Compiladora) La voluntad de Ser. Mujeres en los noventa. PIE-COLMEX.*

Von Glumer, Berta (1957). *Apuntes de Técnica de Kindergarten*. 2ª. Ed. México.

Zapata, Rosaura (1951). *La educación preescolar en México*, México, Secretaria de Educación Pública.

----- (1962). *Teoría y Práctica del jardín de Niños*. México.

ANEXO

GUIÓN DE ENTREVISTA

DATOS PERSONALES:

- Nombre
- Edad
- Año de nacimiento
- Estado civil
- Número de hijos

TRAYECTORIA ESCOLAR

- Asistencia a educación preescolar
- Educación primaria
- Educación secundaria
- Recuerdos significativos de docentes

DECISIÓN POR ESTUDIAR PARA EDUCADORA

- Motivos
- Creencias

FORMACIÓN INICIAL

- Primeras experiencias académicas
- Las/los maestros
- Relación entre sus compañeras
- Las prácticas

TRAYECTORIA LABORAL

- Primeras experiencias
- Satisfacciones

- Malestares
- Malestares/ maestros
- Relaciones entre colegas
- Participación sindical.

PERFIL DE EDUCADORAS PARTICIPANTES

Docente	Estado civil	Hijos	F. N. Edad	Normal	Generación	Otros estudios	Periodo	Turno que Trabaja
DOCENTES/LICENCIADAS								
Claudia	Casada	3	1959	Manuel Acosta	75-79	NO	–	Matutino
Lourdes	Casada	1	1967	ENMJN	85-89	Especialidad ENMJN	1999-2000	Matutino
Mariana	Soltera	–	1974	ENMJN	1992-1996	Especialidad ENMJN	1999-2000	Matutino
DOCENTES SINDICALISTAS								
Isolda	Divorciada	2	1947	Lestonac	62-65	Artes Plásticas La Esmeralda	73-78	Matutino
Tania	Divorciada	2	1957	ENMJN	72-76	Antropología ENAH	77-84	Mat/Vesp
Lucia	Divorciada	2	1959	ENMJN	75-79	Lic. UPN	80-84	Matutino