UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría y Doctorado en Pedagogía

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORAS DE EDUCACIÒN PREESCOLAR EN TORNO A SU PROFESIÓN.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MTRA. MA. DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. DORA ELENA MARIN MENDEZ - IISUE

COMITÉ TUTORAL:

DR.JUAN MANUEL PIÑA OSORIO - IISUE

DRA. CLAUDIA PONTON RAMOS -

Maestría y Doctorado en Pedagogía

MÈXICO, ABRIL. 2012

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

A las(os) excluidas (os), señaladas(os) y negadas(os) en el entorno escolar y familiar.

A mis hijas Aura e Ixchel, por la paciencia y comprensión en este difícil proceso de titulación, porque me han esperado con paciencia para convivir en familia mientras realizaba esta tesis, además porque me han enseñado que el aprendizaje también se encuentra fuera del aula escolar.

A mis padres, Francisca+ y Enrique+ siempre están presentes en mi mente, fueron mi apoyo e impulso que me dio fuerza y perseverancia para continuar los caminos profesionales recorridos.

A mi hermana Silvia por su apoyo incondicional para terminar este trabajo, desde la infancia fuiste la columna para el desarrollo de todo nuestro sistema familiar.

A mis hermanos: Guadalupe, Alejandra y Raymundo porque siempre estuvieron pendientes de mi trabajo y salud, en especial a Ale por el apoyo en la revisión de este trabajo y la ayuda técnica brindada.

A las profesoras de preescolar por confiar en mí y brindarme una parte de sus valiosas historias por todo lo que aprendí de ellas en los cursos sabatinos; sin su colaboración este trabajo no habría sido posible. Mi agradecimiento es infinito.

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional por los apoyos brindados para la conclusión de este trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser mi casa a la que debo una parte valiosa de mi formación profesional.

A la maestra Dora Elena Marín por su atención en todo el proceso de la titulación, estuvo pendiente de mi proceso y me apoyó en la corrección de todo el trabajo.

A la Doctora Claudia Pontón y al Doctor Juan Manuel Piña por sus valiosas y puntuales observaciones para mejorar este trabajo. Lo aprendido en el seminario de representaciones me ayudó a comprender más esta teoría.

A la Doctora Concepción Barrón por su excelente coordinación en el posgrado en la que ha estado en continua comunicación con todos los estudiantes del doctorado. Por su apoyo gracias.

A la Dra. Patricia Mar por el aliento positivo que dio a mi investigación.

A mis amigas: Gabriela Pierres y Sandra Montiel por los momentos vividos en la Universidad Pedagógica y fuera de ella.

A la maestra Liliana y a mis compañeras Gabriela, Erika y Herminia, ya que gracias a las sesiones de biodanza compartidas, favorecieron mis estados de ánimo para cerrar esta tesis y me motivaron para verlo terminado.

A mi amigo Santiago Zúñiga+ porque sus enseñanzas me dieron fuerza para continuar y en los sueños me alentó para concluir este trabajo. De él aprendí a visualizar mis deseos para hacerlos realidad.

A Susana Bastian porque estuvo conmigo en momentos difíciles de mi vida.

A Cristian Guevara por todos los ratos en los que me apoyó en el trabajo técnico y en la transcripción de los relatos. Gracias.

A Martín Medina Arteaga por el apoyo brindado y el tiempo invertido en los comentarios para mejorar este trabajo.

INDICE

INTRODUCCIÓN 6
CAPITULO 1 ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO 16
1.1 El problema de la comprensión de la profesión de educadora desde sus representaciones en diferentes ámbitos institucionales. 16
1.2 Pertinencia del análisis desde las representaciones sociales. 19
1.3 Estudios relacionados con la profesión de educadora. 27
1.4 Preguntas de investigación. 32
1.5 Supuestos de investigación. 32
CAPITULO 2 INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN: DE EDUCADORA A LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. 35
2.1 Interpretaciones acerca de la institución. 37
2.2 Diversos significados del término profesión. 38
2.3 Antecedentes históricos de la actividad de educadora. 41
2.4 Acciones habitualizadas realizadas por las educadoras. 46
2.5 Influencias Froebelianas en la visión de la profesión. 51
2.6 Los roles como representaciones y mediaciones institucionales. 53
2.6.1Identidades profesionales y el trabajo manual e intelectual. 56
2.6.2 Legitimación de la institucionalización. 59
CAPITULO 3 CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR 64
3.1 Marco legal de la educación preescolar. 65
3.2 La obligatoriedad del jardín de niños. 66
3.3 Antecedentes de investigaciones acerca de la profesión y su ejercicio en educación preescolar. 68
3.4 Tendencias del desarrollo de la educación preescolar. 69
3.5 Problemas enfrentados en la educación preescolar. 70
3.5.1 Calidad de la educación. 70
3.5.2 Cobertura. 72
3.5.3 Formación y profesionalización. 73
3.5.4 Problemas derivados del perfil de profesionales de educación preescolar. 74
3.5.5 Políticas laborales. 74
3.6 El acento en la profesión dentro de la política educativa. 76
3.7 El manejo de los diferentes programas educativos en el nivel preescolar. 78
3.8 Diversidad de contextos de trabajo docente en educación preescolar. 81
3.8.1 Jardines de niños públicos. 82
3.8.2 Escuelas privadas en el nivel preescolar. 84
3.8.3 La educación preescolar en los centros comunitarios. 85
3.8.4 Los CENDI del Gobierno del Distrito Federal. 88

3.9 Del profesionalismo y la profesionalización docente. 90
3.9.1 la profesionalización. 92
3.9.2 La autonomía profesional. 98
CAPITULO 4 EL ENFOQUE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PROFESIÓN DE PROFESORAS DE PREESCOLAR 104
4.1 Antecedentes teóricos de las representaciones sociales. 106
4.2 Caracterización teórica de las representaciones sociales. 109
4.2.1 Dimensiones que conforman las representaciones sociales. 117
4.2.2 La objetivación y el anclaje. 120
4.2.3 F unciones de las representaciones. 122
4.3 Enfoques desarrollados en torno a las representaciones sociales. 123
4.4 El lugar de la conciencia en la constitución de la representación. 128
4.5 Las representaciones sociales como una construcción e identidad de género. 130
4.6 Reflexión acerca de la importancia de la unión de lo social y lo individual en la constitución de las representaciones sociales. 132
4.7 Investigaciones recientes acerca de las representaciones de profesores normalistas. 135
CAPITULO 5 ESTRATEGIA METODOLÓGICA. 139
5.1Referente empírico de la investigación. 145
5.1.1 Universo de estudio. 145
5.1.2 Sujetos que conforman este estudio. 145
5.2 El proceso metodológico las representaciones sociales de la profesión de educadoras a través de sus relatos de vida. 146
5.2.1 Proceso analítico. 153
5.2.2 Etapas de investigación. 157
CAPITULO 6 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL TRABAJO DE PROFESORAS DE EDUCACION PREESCOLAR UNA MIRADA DESDE SUS ÁMBITOS DE INTERACCIÓN SOCIAL. 166
6. 1¿Quiénes son estas profesoras? 168
6.1.1 Situación social y laboral.
6.2 La educación recibida en la familia. Espacio de información y construcción cultural. 173
6.2.1 Esquemas culturales interiorizados durante la infancia en el entorno familiar. 175
6.3 Experiencias escolares y profesionales. 186
6.3.1 Intereses vocacionales y profesionales. 187
6.3.2 Modelos profesionales a seguir. Recuerdos de maestros: 192
6.4 La elección de la profesión docente. Complejos simbólico- culturales. 201
6.4.1. Representación e identidad profesional. 204
6.4.2 La elección profesional y la construcción de representaciones profesionales desde el género. 204
6.4.2.1 Tensiones y dilemas del ser profesora y madre de familia. 206

6.4.3 Otros sentidos en la elección de la profesión. 212
6.4.4 Inserción en la profesión por influencias circunstanciales. 216
6.4.5 La necesidad de conseguir un trabajo. 218
6.4.6 La elección de la profesión en las profesoras normalistas. 219
6. 5 Constitución de la representación. Transformación social y laboral como profesoras. 221
6.5.1 Primeras experiencias profesionales 222
6.5.2 Lo pedagógico en la organización de sentidos y experiencias de la profesión 229
6.6 La competitividad en los escalafones 238
6.7 Los conocimientos y saberes interiorizados 239
6.7.1 Conocimientos previos que apoyan en la profesión 239
6.7.2 Conocimientos construidos en el proceso formativo 240
6.7.3 Conocimientos ausentes. 244
6.8 Las representaciones sociales: de la profesión. 245
6.8.1 Representación de la profesión como maternaje. 246
6.8.2 La profesión como orientación del educando en sustitución del padre, madre o tutor 248
6.8.3 La profesión: de catequista a imagen de la institución, reproductora de normas y reglas institucionales. 250
6.8.4 La profesión de cuidadora a guía activa y orientadora de los niños. 252
6.8.5 Representación de la profesión de misionera espiritual con espíritu de sacrificio a gestora de una estancia infantil. 254
6.8.6 Representación de la profesión como actividad práctica 257
6.8.7 La profesión como vocación y responsabilidad ética profesional. 257
6.8.8 Representación de la profesión de cuidadora a orientadora del desarrollo del niño. 258
6.8.9 La profesión como una aspiración social como mujer y como un compromiso social de trascender en los niños. 260
6.8.10 Maestra reflexiva responsable de formar futuros adultos. 261
6.8.11 Representación de la profesión vinculada a la danza. 262
6.8.12 Profesora mediadora para la formación de competencias para la vida. 263
6.8.13 La profesión como maternaje y orientación materna y paterna. 264
6.8.14 La profesión desde una visión constructivista. 265

6.9 Acerca del reconocimiento social de la profesión. 266
6.9.1 Actitud ante la institución. 271
6.9.2 Presente y futuro de la profesión. ¿Por qué continúan en esa profesión? 273

CONSIDERACIONES FINALES 281
OBRAS CONSULTADAS 291

ANEXOS 306

INTRODUCIÓN

En esta tesis se presentan los resultados de la investigación realizada durante los estudios de Doctorado de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ésta se centra en las representaciones sociales de la profesión asociada al ejercicio profesional de las profesoras de educación preescolar a través del análisis discursivo de sus relatos de vida profesional.

El presente proyecto de investigación surgió del interés de estudiar la profesión y el ejercicio profesional que realizan las profesoras de educación preescolar con las cuales trabajo como docente en la Universidad Pedagógica Nacional en Licenciatura en Educación plan 94 que imparte actualmente dicha institución en diferentes Unidades del Distrito Federal. Como antecedente es importante señalar que con las profesoras se ha trabajado en la Unidad 097 D.F. Sur. De esta experiencia puedo afirmar que de ellas se aprende mucho de la vida y de la profesión.

Durante la relación que se mantuvo con algunas de éstas estudiantes-profesoras en los cursos de primer semestre del plan de estudios mencionado líneas arriba se discutieron con ellas entre otros aspectos las variadas situaciones del por qué eligieron dicha profesión, así se propició un proceso de reflexión de su práctica docente.

El interés por comprender a una muestra de estas estudiantes-profesoras en el terreno profesional se originó desde las sesiones sabatinas en las que se compartió con muchas profesoras la experiencia de analizar su práctica docente para generar innovaciones y transformaciones de la misma. En dichas sesiones salieron a la luz sus deseos, intereses, motivaciones y angustias ligadas a su profesión en un contexto pleno de cambios vertiginosos que colocan a las profesoras en situaciones de extrema competitividad. De ahí se llegó a comprender que para analizar los constantes cambios sociopolíticos en los que se ve inmersa la profesión de enseñar era preciso considerar como elemento de importancia una parte de sus historias escolares y profesionales.

Se consideró como enfoque útil y viable para este análisis las representaciones sociales desde la postura de autores que resaltan los procesos de constitución de las mismas: Moscovici (1979,1986); Jodelet (1986,2008); Banchs (1996,2000, 2001); Rodríguez (2001, 2003, 2007,2008); Markova (2006); Jovchelovich (1998); Ibáñez (1988); Piña (2004). Como parte de la estrategia metodológica para indagar a éstas se utilizaron los relatos de vida de las profesoras. a partir de los cuales se extrajeron las características generales de las representaciones sociales (R.S.). Asimismo, se sintetizaron y aclararon las diferentes posturas en torno a este enfoque, los diferentes conceptos y sus funciones.

La importancia del análisis de la profesión de profesoras de preescolar desde las representaciones sociales, parte de la consideración de que son un sector sobre el que se ha

mitificado poderosamente su función ante la sociedad. Se les ha ubicado principalmente en un tipo de profesión vinculada a la función materna, en este sentido se dice que es una profesión feminizada institucionalmente, por lo anterior, para analizar sus representaciones fue trascendente mirar las elaboraciones que desarrollan las profesoras desde la identidad de género. A esta idea se agrega el hecho de que la educación preescolar es un nivel en el que por muchos años se le restó importancia educativa pues se creía que en éste los niños no aprendían nada, sólo se les entretenía sin otra intención que cubrir el tiempo en la escuela.

Aunado a lo anterior, ciertos intereses políticos han ubicado históricamente a este nivel educativo en diferentes dependencias gubernamentales, de corte asistencial como la Secretaria de Salud y posteriormente la Secretaria de Educación, hecho que trajo consecuencias sustanciales en la visión, posición y transformación de la profesión de las educadoras ya que se encuentran implícitos procesos de legitimación o deslegitimación social de la misma profesión y de quienes la realizan. Por ello se introduce una breve explicación de este proceso desde la visión de la sociología del conocimiento de sentido común de acuerdo a algunos planteamientos de Berger y Luckmann (1976).

Hoy en día el ejercicio de la profesión de enseñar está nuevamente puesta en tela de juicio; los nuevos modelos educativos centrados en los atributos personales colocan a los y las profesor@s en el centro del debate educativo; una vez más son considerados los principales responsables de la calidad de la educación; son criticados por diversas instancias desde las autoridades, padres y madres de familia, los medios de comunicación, los mismos estudiantes y hasta entre los mismos compañeros; esta situación se vive en soledad y aislamiento en la medida que las evaluaciones hacia su trabajo se realizan de manera individual de acuerdo a su productividad, nivel académico y eficiencia; en todo este entramado de situaciones, los profesores escasamente son considerados a partir de sus pensamientos e ideas. En ciertas coyunturas políticas se simula que intervienen en decisiones trascendentes para la educación del país como lo son las reformas curriculares. El conjunto de estas influencias aunadas a las presiones a nivel internacional, nacional y local indica que es un problema trascendente de investigación educativa digno de estudio.

El imperioso contexto político centrado en el desempeño y certificación profesional coloca a las profesoras en una constante situación de alerta, existe una contundente competitividad laboral cada vez más creciente que las puede afectar, privilegiar y transformar profesionalmente; las hace que se muevan constantemente en su posición profesional a escenarios que requieren funciones profesionales cada vez más complejas, ello provoca en algunos casos mayor aislamiento, duda y tensión emocional, contradictoriamente les es difícil agruparse como colectivo para minimizar la presión social a la que son sometidas en los procesos de evaluación, el sector de profesoras de este nivel al igual que en otros niveles tiende a responder a esta nueva forma de mirar la profesión y su quehacer de una

forma individualista; no se analiza el peso que puede tener la agrupación colectiva.

Desde la postura de Fernández (2001), la profesionalización es, "tanto o más que una cuestión de cualificación y competencia, una cuestión de poder; se busca dice, un modelo profesional democrático, esto es algo más que la legitimación de la profesión; se trata según este autor de un modelo en el plano de la moral colectiva, del deber ser una guía para la acción individual y colectiva, "no un punto de partida ni un hito ya logrado"

La atención en este objeto está asociada también a la inquietud de conocer quiénes son estas profesoras en el terreno profesional y personal ya que tienen a su cargo enormes responsabilidades educativas.

Por lo anterior, en este trabajo se atendieron aspectos de sus representaciones vinculadas a su ejercicio profesional, la que asumen como grupo de maestras de preescolar y sus nexos con sus relaciones familiares. Se tocaron aspectos sobresalientes de su formación, saberes, identidad atribuida y asumida como parte de su cultura y sus pensamientos en cuanto a la profesión, de forma que se pudo describir cómo se perciben ellas desde sus referentes básicos a través de sus representaciones.

Lo anterior trastoca aspectos sumamente importantes: los procesos de constitución de sus representaciones sociales de la profesión, sus funciones, las instancias, ámbitos y subjetividades que en conjunto intervienen en la apreciación que tienen de la misma, la cual siempre se encuentra en constante transformación. Ya sean profesoras de escuelas públicas o privadas, el sujeto está altamente cuestionado socialmente, su permanencia en los distintos contextos escolares se encuentra amenazada por la actuales demandas sociales hacia la profesión. En los primeros apartados se aborda la descripción de sus estudios previos y tendencias vocacionales como antecedente de la constitución de sus representaciones; la información adquirida en sus experiencias escolares es un punto de partida del análisis realizado.

La profesión en este nivel ha atravesado por diversas etapas históricas; algunas con alto reconocimiento social como lo fue en la etapa porfirista bajo la imagen de aquellas profesoras que colocaron en alto esta actividad a partir de darle un sentido profesional a su formación; de igual manera ha tenido fuertes declives asociados a la importancia que la política educativa le ha otorgado; constantemente por debajo del nivel primaria, sin reconocer a cada una su trascendencia social. A partir de la obligatoriedad vuelve a recobrar importancia, considerando la demanda de los servicios que se generaron a partir de ese ordenamiento institucional. En la actualidad la profesión mantiene importancia primordial al igual que los siguientes niveles, esto debido a la necesaria articulación de niveles que se plantea en la actual reforma de primaria y en la que el nivel anterior siempre será de suma importancia para cimentar la estructura previa con la que llegan los niños a los siguientes

niveles educativos.
El sentido que las mismas profesoras otorgan a la profesión y su ejercicio considerando sus propias representaciones es trascendental pues posibilita una cabal comprensión de las formas de actuación de las mismas en el aula y las posibilidades de mejora de la educación. Se considera la subjetividad de los actores involucrados, ya que oficialmente no se toman en cuenta sus puntos de vista y los sentidos que estos sujetos otorgan a la profesión, de esta manera se logra comprender la orientación de las prácticas al interior de las aulas.

Por otra parte, en el nivel preescolar existen cada vez más instancias que dan cobertura a esta etapa educativa, ofrecen diversos servicios bajo condiciones de muy diversa índole, entre éstos se encuentran: (Jardines Públicos, privados, comunitarios, CENDI del gobierno del D.F. , de secretarias de Estado, del IMSS, de las Universidades públicas, CONAFE), en todos ellos existe una gran diversidad de prácticas y experiencias educativas importantes de ser analizadas como fenómeno educativo.

Además se encuentran dando este servicio las estancias infantiles gestionadas por mujeres con cierta trayectoria en el sector educativo que reciben apoyo de programas del gobierno federal a través de la SEDESOL (Secretaria de Desarrollo Social), cada responsable de estos centros tiene una historia particular pero con un común denominador: todas cubren servicios educativos dirigidos a niños menores de 6 años, cada una desde sus muy particulares apreciaciones del deber ser de la profesión; ya sea estimando la parte ética o solo por la necesidad de obtener ingresos económicos.

Al igual que en otros niveles de educación básica, las y los profesores de educación preescolar transforman el sentido de su profesión y sus funciones cada vez que surgen nuevas reformas educativas, ello trasciende poderosamente en sus miedos, expectativas, deseos de apropiación de los nuevos códigos, autonomía y poder de decisión; en fin, un complejo de subjetividades ante los cambios educativos que las hacen aparecer en la mayor parte de las situaciones al exterior como profesionales incapaces ante los requerimientos laborales que las instituciones les plantean. En esto va en juego su estatus social y situación laboral.

Con estas ideas, en muchas ocasiones enfrentadas desde diversas crisis de su vida profesional hacen frente al reto que las interpela fuertemente para mejorar la calidad de la educación de los niños en edad preescolar; actualmente a esto se agrega la necesidad de articular sus visiones con los programas que le preceden y los que prosiguen en educación primaria, tal como establece la nueva reforma.

Los estudios realizados en torno a la profesión en el marco de la investigación educativa son muy vastos, sobre este aspecto se encontró una amplia literatura sobre el tema, algunos de los referentes encontrados: Sacristán (1988); Popkewitz (1994,1998,2000);

Contreras(1997); Pérez (1999); Schön (1992); Tenti (2007); Ghilardi (1993); Hernández (2001); orientaron el análisis de las ideas de las educadoras en torno a la profesión. Asimismo se indagaron estudios sobre la profesión de la licenciatura en educación preescolar relacionados con enfoques cualitativos desde diversas metodologías. Se ubicaron los estudios antecedentes desde las representaciones sociales y el análisis del discurso, los que se exponen en el capítulo cuatro a fin de relacionarlos con los fundamentos teóricos vertidos de este mismo enfoque.

En específico se trabajó con profesoras de cuatro instancias que cubren el nivel preescolar: las de Jardines públicos, privados, comunitarios, y CENDI del Gobierno del D.F., principalmente de la zona sur (Tláhuac, Iztapalapa, Contreras, Coyoacàn, Tlalpan y Xochimilco). (Ver anexo 1). Se incluyó en la muestra a directoras y a una jefa de sector, bajo la consideración de que la experiencia de ellas es trascendente para la comprensión de otros sentidos de la profesión, es decir desde otras posiciones, siempre tomando en cuenta que son posturas locales pero con fuerte carga social hacia el resto de educadoras, para estos actores es de suma importancia sus ideas por el lugar que ocupan en la institución.

En cada relato se encuentra un reflejo de la realidad, es un pequeño punto que nos da una idea de la magnitud de lo que sucede a nivel micro en las escuelas particulares, públicas y jardines comunitarios en donde estas profesoras trabajan y de cómo esto influye en sus ideas, en sus representaciones sobre la profesión y su labor; es una muestra palpable de la riqueza del conocimiento local y cotidiano que trasciende socialmente y del que no nos dicen mucho las estadísticas; es un acercamiento a la cruda realidad de las escuelas de nivel preescolar, varias de ellas olvidadas por el sistema educativo mexicano.

En esta investigación se pretende develar las representaciones sociales de estas profesoras acerca de aspectos nodales sobre su profesión como profesoras de niños y niñas de preescolar, así como la posición que sostienen como directivos ante su influencia al interior de los centros, ya sea públicos, privados, o comunitarios. Estos elementos están íntimamente relacionados con su postura acerca de la educación y su rol de la mujer en la familia, la educación recibida en el entorno familiar, así como las fuertes interpelaciones institucionales hacia su formación y labor que influyen poderosamente en las formas en las que se piensan y actúan como profesoras, se trata del ethos magisterial íntimamente vinculado con el proceso de concientización de su lugar en la sociedad y la educación.

Se trabajó solamente con mujeres porque la mayoría de profesoras de este nivel pertenece al sexo femenino, aunque también hay varones atendiendo el nivel. Desde una percepción particular, se puede observar que las profesoras realizan un trabajo arduo como responsables de grupos de niños pequeños, en el caso de directoras son responsables de todo el centro educativo y al mismo tiempo con una fuerte carga con niños y niñas del grupo escolar que atienden, esto se constató de acuerdo a observaciones de su práctica

docente y su situación personal, expresada en diferentes actividades de la licenciatura, así como lo manifestado en sus relatos de vida profesional.

La metodología de representaciones sociales es pertinente porque rescata el punto de vista de los sujetos, considerándolos actores centrales en las transformaciones educativas y sociales de nuestra realidad. Asimismo, siguiendo los planteamientos de las representaciones sociales (R.S.) se observa que las prácticas educativas dependen en gran medida del conocimiento común que se tiene acerca del problema en cuestión, en este caso de la profesión de ser maestras.

Los autores del enfoque de las representaciones sociales utilizados como fundamento en esta investigación fueron aquellos que dieron énfasis a los procesos de constitución de la representación, en primera instancia Moscovici (1979), fue la primera fuente a partir de la cual se inició el estudio de esta metodología; posteriormente se integraron los trabajos de Jodelet como discípula del primero, gracias a sus aportaciones con respecto a la subjetividad, comprendí la importancia de integrar estos aspectos para la comprensión de la profesión de los sujetos estudiados.

La propuesta teórico metodológica de representaciones sociales es para Jodelet una perspectiva interdisciplinaria "...en la medida que cruza preocupaciones de las disciplinas cercanas como lo son las ciencias de la educación. la política, la salud, la psicología, la sociología entre otras.

La posición adoptada en esta investigación partió de la idea de que en las representaciones existe una vinculación dialéctica entre las necesidades del individuo en sociedad y las exigencias sociales que ésta le plantea; se produce así una representación construida por los sujetos desde la interacción comunicativa sostenida en diversos contextos de interacción social.

El uso de los relatos de vida profesional fue sumamente útil ya que permitió identificar los procesos de construcción de la representación envueltos en un tejido social desde diferentes niveles y dimensiones de análisis, sin descuidar que en lo dicho por estas profesoras no se busca la verdad sino precisamente la reinterpretación que ellas elaboran de una serie de sucesos que marcaron su vida profesional, sus ideas, deseos , motivaciones, subjetividad, que da sentido a su profesión, desde la información recibida, la actitud ante la profesión y el campo de constitución de la misma.

En los discursos expresados a través de sus relatos se encuentra un cúmulo de experiencias, valores, ideologías, creencias, pensadas como aserciones fácticas que inciden en las actitudes y decisiones tomadas en relación a la profesión a través de todo un proceso reflexivo y de toma de conciencia de su ser en el mundo, en la institución y en continua comunicación e interacción con los otros que a través de sus representaciones también le atribuyen una identidad profesional.

En esta investigación se identificaron las representaciones de profesoras de preescolar en torno a su profesión como aspectos del pensamiento social de dichos sujetos, sin perder de vista de acuerdo como lo señala Jodelet (2007) la dimensión subjetiva de su producción. Lo social de la representación está determinado por códigos, valores, ideologías, posiciones o pertenencias específicas (Jodelet, 1986)

Otros referentes trascendentes en la decisión de considerar la metodología de relatos de vida, fueron las aportaciones de las representaciones desarrolladas en latinoamérica que dan pauta para la ampliación y visión plurimetodológica de las representaciones sociales: tal es el caso de los trabajos de De Alba y Guerrero (2007), Rodríguez (2001, 2003,2007) quienes utilizan diversos recursos metodológicos en sus investigaciones.

El antecedente teórico y metodológico que usa los relatos de vida para indagar las representaciones sociales se encontró en la investigación de Rodríguez (2001) acerca de las representaciones del matrimonio en los jóvenes, de su investigación se recuperaron los elementos discursivos a analizar en los relatos. Estos son esquemas culturales visualizados en los discursos en forma de proposiciones, aserciones fácticas (creencias, valores y normas) y metáforas; finalmente son recursos que utilizan las profesoras en la cotidianeidad de su práctica docente y se van transformando en el transcurso de su vida.

Las representaciones sociales analizadas desde la estructura de los discursos fue un trabajo minucioso que implicó seguir con lupa el sentido de las palabras utilizadas por las profesoras con respecto a cada categoría identificada y ubicar cada enunciación en el contexto de la interacción social de cada profesora; esto fue imprescindible pues hubo significantes que tenían dos connotaciones en diferentes sentidos, no se trataba de una simple ubicación de palabras, para su análisis se ubicó el texto y su vínculo con el contexto de su relato de vida, sólo así se logró inferir e interpretar dichos sentidos.
Este trabajo está estructurado de la siguiente manera:

En un primer capítulo se aborda la explicación acerca de cómo se construyó el objeto de estudio; se argumenta a favor de la utilización de una perspectiva procesual de la representación sin dejar de lado la estructura del discurso pronunciado, a través de los relatos de vida como medio para lograr una comprensión compleja de los procesos de construcción de las representaciones sociales de las profesoras, se centra la atención en los aspectos subjetivos e intersubjetivos relacionados con el conocimiento de sentido común de los sujetos de estudio, enmarcados en diversos contextos sociales.

En un segundo capítulo se describe de manera sintética algunos eventos que dieron pauta para la conformación histórica de la profesión de profesora de preescolar y como aspecto relevante en la constitución de la profesión, las influencias de educadores como Froebel y Pestalozzi, así como las primeras educadoras que abrieron camino para la formación profesional de la educadora, se atiende en forma breve, la parte histórica que da cuenta de

las acciones de educadores mexicanos como Joaquín Baranda, quienes impulsaron la creación del nivel preescolar a principios del siglo XX.

Con el apoyo de las categorías: institucionalización y legitimación de Berger y Luckmann (1976) teóricos de la sociología del conocimiento de sentido común, se articuló el proceso de institucionalización de la profesión con el momento de la creación de los jardines públicos, como aspectos relevantes en la constitución de la misma.

Se dio especial atención al papel de la mujer en la educación de este nivel, desde el surgimiento de las casas amigas, posteriormente se continuó el análisis de la profesión al institucionalizarse el nivel a partir de las acciones de profesoras como Bertha Von Glumer, E. Casteñeda y Rosaura Zapata quienes promovieron la transformación de esta profesión sugiriendo a las autoridades educativas la necesaria formación profesional de las profesoras que atendían este nivel. Se Identificó el marco de interpretación de la profesión de cada profesora, desde la influencia ejercida por el contexto de sus escuelas, sin que ello se convirtiera en un diagnóstico de cada contexto de trabajo.

En el siguiente capítulo se expuso el contexto de la educación preescolar, atendiendo los cambios sociopolíticos que se desarrollaron con respecto a la profesión en este nivel; se recuperó en los anexos datos estadísticos que dan cuenta de la magnitud social que tiene este nivel hoy en día. Se concluyó este apartado con los cambios actuales referidos a la profesionalización de la profesión y el surgimiento de los estándares de calidad de la educación en los centros educativos, cuestión imperiosa que trastoca la profesión docente y las nuevas reglas del ser y hacer docente y que son interiorizados por las profesoras como representaciones sociales.

La investigación toca fenómenos sociales de trascendencia para la profesión de enseñar: la autonomía profesional de las profesoras, la profesionalización, la consideración de su participación como mediadoras entre los valores de la sociedad y los que inculcan en su relación cotidiana con los niños, desde sus propias construcciones sociales, aspectos decisivos en la asunción de una conciencia reflexiva para su desarrollo profesional

En un cuarto capítulo se desarrollaron los referentes teóricos de las representaciones sociales, como aspectos nodales que fundamentaron y guiaron el análisis y el propósito de la investigación; se trató de rescatar una visión subjetiva e intersubjetiva en la constitución de la representación la que se siguió en esta investigación; asimismo se integró un apartado de antecedentes de investigaciones de representaciones de la profesión docente y algunas críticas sostenidas por .algunos autores a este enfoque teórico.

En el quinto capítulo se explica cómo se desarrolló el apartado de la metodología: en el proceso de análisis se explica el arduo proceso que implicó buscar y elegir esta metodología

discursiva, pensada desde la pluralidad. Para buscar las representaciones se solicitaron a las entrevistadas relatos de su vida que sirvieran de información básica para identificar el proceso de constitución de su representación; posteriormente se procedió a estructurar un guion de entrevista que profundizara en aspectos de interés en la investigación, se buscó el camino del análisis de dichos relatos, encontrando que el recurso más idóneo era el análisis del discurso a través de la identificación de la estructura del relato y su sentido en un contexto social y cultural, con base en los elementos vertidos por Bajtin (1989); Bruner (2002) y Rodríguez (2001,2003,2007) aunque se identificaron otros autores trascendentales para este tipo de análisis por su amplitud solo se contemplaron los anteriores.

En el sexto y último capítulo, se analizó el proceso de constitución de la representación desde los relatos de las profesoras; se trabajaron aquellos factores que fueron trascendentes en sus vidas para la conformación de la representación y con la ayuda de sus experiencias escolares y profesionales, se fueron identificando rasgos identirarios de su ejercicio profesional, ésta última considerada desde Rodríguez (2003) e Ibáñez (1988) como aspecto que se instaura con la influencia de la representación. Se siguió una línea diacrónica de sus relatos, identificando paralelamente los significados, acciones, actitudes e informaciones interiorizadas desde diferentes contextos y que articulados, sirvieron de base en la constitución de la representación captada en un mismo tiempo a lo largo de más de un año de trabajo.

Alrededor de este proceso se identificaron otros ejes de análisis de sumo interés para la constitución de la representación, la identidad de género, los valores y creencias interiorizados por los sujetos los cuales fueron determinantes en las orientaciones y actitudes tomadas por estas profesoras en sus experiencias profesionales y en sus representaciones.

A través de 14 relatos se develan los valores, creencias, prejuicios, mitos reproducidos desde la familia, las crisis sociales por las que atraviesa una maestra común, que se juega posiciones, aceptaciones, pertenencias en las decisiones de la cultura y la política en la que está implicada la educación. Se muestra cómo en la situación de la vida laboral y familiar de las mujeres hay mucho que contar y comprender.

La identificación de cada profesora se desarrolla en distintos planos y dimensiones; en una primera mirada a estos sujetos, el lector encontrará una descripción más o menos sucinta de quienes son ellas en términos de lo interiorizado desde la familia; se señalaron los personajes principales con los que ellas interactúan y se comunican, dando pauta para un acercamiento gradual a cada una de ellas y sus representaciones sobre la profesión.

La investigación toca fenómenos sociales de trascendencia para la profesión de enseñar: la autonomía profesional y la profesionalización de las profesoras, aspectos muy variables en

cada una de las profesoras. De forma que el lector encontrará más que representaciones homogéneas que perduran en el tiempo, representaciones en movimiento y continua transformación; trate de imaginar la captura de una foto instantánea, en la que el sujeto que se intenta captar se mueve constantemente para salir bien en la foto; sirva la metáfora anterior para comprender la fluidez del asunto. En algunos casos la idea se mueve tanto que se enunciaron varios significantes opuestos relacionados con la profesión.

En esta investigación, se ubica parte de la historia profesional de cada profesora en la dimensión biográfica y relacional, de acuerdo a los contextos particulares en los cuales desarrolla su trabajo. Así se encontraron semejanzas en algunas de las problemáticas que enfrentan, todas ellas tratando de dar respuesta a las expectativas de mejora de la calidad educativa, situación que las ha colocado como actores centrales de este imperioso cambio educativo.

Por lo anterior, el propósito de esta investigación es: Analizar las representaciones sociales de profesoras de nivel preescolar con base en sus relatos en relación a la profesión, considerando su rol profesional a partir de contextos mutuamente influyentes: la escuela y la familia como elementos socioculturales y educativos, intersubjetivos que dan sentido a dichas representaciones.

Con este análisis esta tesis pretende aportar una nueva mirada en relación a la profesión de las profesoras de educación preescolar y su ejercicio y, abrir nuevos caminos metodológicos para su estudio en otros niveles educativos.

CAPITULO 1 ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 El problema de la comprensión de la profesión de educadora desde las representaciones en diferentes ámbitos institucionales.

En la educación preescolar se presentan problemas complejos en torno a la profesión y la formación profesional de las educadoras, tales como la congruencia de los programas curriculares considerando la vinculación entre la teoría y la realidad que enfrentan las profesionales de este nivel; las exigencias sociales y profesionales hacia las profesoras que atienden a los niños y niñas de cuatro a seis años de edad; la calidad educativa con la que se realizan los procesos educativos; las interpretaciones que realizan las educadoras en torno de los programas educativos los cuales utilizan como guías del proceso de aprendizaje de los niños preescolares; en general el presupuesto orientado a la educación básica; las condiciones institucionales en las que los y las profesoras realizan su labor entre otros.

Ante las problemáticas existentes se ha tratado de buscar alternativas de solución en diferentes niveles y dimensiones, por ejemplo, en los programas de formación de los maestros responsables de dicho nivel, en las distintas reformas educativas, en los cambios de los modelos curriculares; en los ajustes en los programas de acuerdo a las necesidades de la sociedad; en la atención a las necesidades de niños y niñas divers@s, en la necesidad de vincular esfuerzos entre la escuela y la familia, en nuevas estrategias metodológicas a implementar con los niños y niñas. Sin embargo, tales situaciones problemáticas siguen siendo polémicas y sujetas a grandes debates ya que en los intentos de cambio, pocas veces son consideradas las formas de pensar, ideas y creencias de las y los propios profesores.

En diferentes momentos históricos, sus ideas se transforman de acuerdo a las interpretaciones que estos sujetos construyen acerca de la realidad, los problemas que enfrentan y los fenómenos educativos en los que interactúan; en ello intervienen un conjunto de imperativos sociales que tratan afanosamente de persuadirlos a través de la interpelación en torno al ser y al hacer de las prácticas educativas de las y los profesores involucrados en estos procesos.

Permanentemente los y las responsables de la educación con el afán de solucionar los problemas educativos que viven a diario buscan modelos, atributos, pautas, procesos de formación y actualización profesional que tiendan a la mejora de la calidad educativa y, desde diferentes posiciones, exaltan lo que consideran el nudo y la solución a ese gran problema social: la profesión docente la cual constantemente ha estado en el centro de atención.

Algunos de los modelos educativos que influyen en las ideas de las profesoras alrededor de su profesión y su ejercicio se desprenden de diferentes teorías de la educación, las cuales están expuestas en los distintos programas educativos del nivel preescolar, así como en su procesos formativos en la normal, éstas ideas han influido como referente pedagógico en la mirada de las profesoras en relación a sus acciones prácticas; entre ellas podemos mencionar: la teoría naturalista o romántica de Jacobo Rousseau(1985), expuesta en su obra de El Emilio; los planteamientos de la escuela activa, a partir de Froebel, Pestalozzi(2001) y Montessori(1986), quienes recuperan la filosofía del amor a los niños y su vínculo con la naturaleza, el amor materno hacia los pequeños y la educación como un servicio espiritual.-

Las profesoras de educación preescolar actualmente recuperan enfoques teóricos presentes en el programa de preescolar 2004, como por ejemplo, las aportaciones de la teoría del enfoque sociocultural de Vigotsky (2004) de la cual traducen desde sus interpretaciones diversos elementos en torno a su papel como profesoras en interacción social con las niñas y los niños y demás personas involucradas en sus actividades profesionales.

Las elaboraciones que hacen las educadoras para explicarse su profesión y su puesta en práctica con base en estos principios, no son necesariamente las de los planteamientos básicos de los autores y sus teorías, más bien parten, de sus ideas de sentido común con una nueva construcción que como representaciones, se sintetizan en comunicaciones prácticas alrededor de la profesión.

Las ideas de las profesoras de educación preescolar en torno a su profesión y su labor profesional pensadas como conocimientos de sentido común, son trascendentes socialmente en tanto que: condensan ideales del deber ser de la educación en ese nivel, permean las prácticas docentes de educación preescolar, influyen en la relación de la educadora con los niños y en las imágenes subjetivas que diversos grupos de profesionales de este nivel y las mismas profesoras elaboran sobre su profesión. El conjunto de conocimientos de sentido común [1] como representaciones sociales que poseen las profesoras están influidos por procesos sociales, institucionales e histórico-biográficos que es necesario indagar para comprender los procesos educativos que se viven en ese nivel.

De acuerdo con el sondeo teórico realizado por López (1999) se señala que hasta la década

1 El sentido común se concibe como un tipo de conocimiento natural, práctico y familiar que permite interpretar las intenciones y motivaciones de los otros, actuar y moverse con soltura (Shutz ,1974) .El sentido común incluye imágenes y lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones de experiencias sancionadas por la práctica. En él se puede ver un cuerpo de conocimientos reconocido por todos.(Moscovici, 1986)

de los noventa no se encontraron estudios relacionados con la profesión de enseñar desde las representaciones sociales, aunque se refería en específico al nivel primaria; con respecto al nivel preescolar en esta investigación se encontraron estudios que tratan esta temática desde otras construcciones teóricas que adelante se señalan, por considerar que aportan elementos socio históricos para la comprensión de la profesión, sin embargo, no se encontraron estudios que partan de las representaciones de las educadoras desde sus relatos.

Por lo anterior, el problema de esta investigación se centra en la trascendencia de tal tipo de conocimientos, analizados como representaciones sociales para la comprensión de dicha profesión y su vínculo con el ejercicio profesional realizado. Los fenómenos de las representaciones sociales se conforman bajo la influencia de los esquemas culturales interiorizados por los sujetos, vistos como ideas de sentido común, los cuales se evidencian a través de aserciones prácticas, creencias, mitos y su papel en la conformación de las identidades profesionales. (Rodríguez, 2001).

La importancia de las representaciones sociales como una metodología pertinente para estudiar la profesión docente ha sido reconocida sin embargo, existen solamente algunos estudios a nivel nacional que recuperan esta perspectiva teórica en toda su complejidad, como procesos sociales donde surgen y se crean conocimientos para actuar en el mundo por parte de estos sujetos sociales; por ello considero de suma importancia conocer sus representaciones.

Es preciso señalar aquí que la profesión estará siempre vinculada a un determinado tipo de trabajo entendido como una forma de producir un bien social, en el caso de la enseñanza se le ubica en el ámbito del trabajo que realizan los profesores como servidores públicos aunque también se incluyen a las profesoras del ámbito privado.

Es de interés la comunicación social entre las profesoras, la creación de significados propios sobre algo, en este caso sobre la profesión; sin embargo, existe escasa atención de nuestro sistema educativo de educación básica, tanto en investigar como en recuperar las representaciones sociales e individuales de profesoras de educación preescolar en relación a su profesión y las implicaciones sobre sus funciones profesionales.

Por lo trascendente para la educación de este nivel en nuestro país, es de suma importancia esta investigación que tiene como objeto de estudio analizar las representaciones sociales que acerca de su profesión y su ejercicio sustentan un grupo de profesoras de preescolar, pertenecientes a escuelas públicas, privadas, Jardines comunitarios, y de los CENDI del gobierno del D.F. en zonas del sur de la Ciudad de México. (Ver Anexo 1).

El hecho trascendente alrededor de esta investigación, se centra en las ideas subjetivas e intersubjetivas trasladadas a sus ámbitos de trabajo en la educación que imparten a niños y

niñas de este nivel y que son procesos comunicativos en los que se reinterpretan teorías, éstas a su vez se traducen en conocimientos prácticos que posibilitan la realización de una profesión.

Al analizar las situaciones cotidianas e interacciones vividas por las actuales profesoras de preescolar en diversas condiciones institucionales, se observa que reflejan el clima psicosocial que se enfrenta en cada recinto escolar; en muchos casos adverso para su desarrollo profesional; en estos procesos subyacen múltiples representaciones acerca del ser docente vinculadas al mismo tiempo con funciones y tareas reproducidas por la sociedad; por ejemplo, sus tareas al interior de la familia .

Los pensamientos de las profesoras como conocimiento de sentido común, los viven e interpretan como si fueran aspectos naturales propios de su sexo como ideas innatas en las que se diluye el origen histórico de tales pensamientos se descontextualizan y se presentan de manera imperiosa en la cotidianeidad de las prácticas escolares se van interiorizando por las mismas profesoras hasta llegar a influir en sus acciones educativas con los niños y niñas preescolares.

La posición que manifiestan algunas de las profesoras de este estudio, parte de lo asimilado en la constitución de su representación; las designaciones socioculturales mencionadas arriba están relacionadas por un lado, con la institucionalización de la profesión y por otro, con su propia biografía, aspectos que imbricados e influenciados recíprocamente dan cierto sentido a la profesión.

1.2 Pertinencia del análisis desde las representaciones sociales

Los pensamientos de las profesoras están imbuidos de idealizaciones acerca de su profesión y sus funciones, éstas las han aprendido e interiorizado en diferentes ámbitos de interacción social, se evidencian como representaciones prácticas; cumplen la función de contribuir a la definición de un grupo social en su especificidad. Por un lado, desde los ordenamientos institucionales y, por otro, a partir de sus procesos biográficos e identificaciones varias en sus ámbitos de interacción.

Para Moscovici, iniciador en 1961 del enfoque teórico llamado representaciones sociales, el cual se presentará en el capítulo cuatro de este trabajo, la representación es “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos” (1979). Otra conceptualización señala que son “conjuntos más o menos estructurados e imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes que funcionan implícitamente como esquemas de percepción, valoración y actuación. Son entidades operativas con las que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción” (1986)

Siguiendo a Moscovici (1979) las representaciones se conforman a través de la información y la actitud, por lo cual es trascendente analizar estos aspectos en tanto que conforman referentes básicos a partir de los cuales se construye una nueva visión de la realidad. Lo anterior es viable utilizando como recurso los relatos desde el diálogo construido en sus interacciones cotidianas con diferentes grupos y sujetos sociales: esto está mediado por un determinado tipo de lenguaje, el cual Markova (2006) señala no como una simple reciprocidad entre yo y tú, sino sobre todo, el juicio, la diferencia y los conflictos. (posiciones socioculturales en juego y lucha permanente).

Moscovici (1979) plantea como fenómeno social importante de ser analizado, el proceso de penetración científica de grupos que no son especialistas en un campo de conocimiento, el cambio que se produce acerca de estos saberes, pues por parte del grupo que ha desarrollado una parte de esos conocimientos, se piensa que cuando circulan los saberes de un grupo a otro se degrada el saber, se parte de la convicción por parte de los científicos de que la mayoría de los hombres no es apta para recibir esos conocimientos o utilizarlos correctamente, como el caso del psicoanálisis estudiado por e! autor.

Lo anterior está ligado a diversas representaciones de la misma profesión y su acción educativa como profesionales en el sentido que plantea Moscovici (1986) es decir, éstas representaciones pueden ser compartidas, hegemónicas o coercitivas; producto de la circulación de conocimientos y polémicas, según las distintas perspectivas que tienen acerca de sus saberes, acciones, conocimientos, tradiciones educativas, culturales y epistemológicas las cuales pueden ser opuestas y contradictorias a la misma institución.

La representación social es : “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici,1979,18)

Una de las funciones de las representaciones sociales es permitir a los sujetos ubicarse en un grupo social que les da identidad (Ibáñez, 1988) por ello se incluye como parte del análisis de las representaciones acerca de su profesión la relación entre representaciones e identidad profesional. Es de trascendental importancia reconocer quiénes son los sujetos a los que se trata de comprender desde la forma como interiorizan su profesión desarrollada en un marco institucional; bajo la influencia de los ordenamientos institucionales: (valores, ideologías, poderes, intereses políticos) generados al interior de cada centro escolar. Estos aspectos son interpretados y traducidos en la práctica por las profesoras; creando así nuevos sentidos los cuales determinan sus representaciones, son un marco de referencia desde el cual las profesoras reconstruyen sus representaciones de la profesión y su ejercicio laboral.

Las ideas interiorizadas desde la escuela y familia como información básica que influyó en la representación social, trascienden en cuanto a sus posiciones y pertenencias culturales que al mismo tiempo definen la representación, son factores sociales decisivos en la integración subjetiva de las representaciones.

Las representaciones igualmente sirven de puente para que el sujeto se inserte en un grupo, es según Herzlich (1975) uno de los niveles donde las estructuras sociales le son accesibles, aunado a ello se encuentra la posibilidad de traducir a partir de las representaciones los nuevos códigos de los programas educativos.

Un elemento influyente en la elaboración de las representaciones de las profesoras son las intervenciones de sus familiares cuyas profesiones son ser maestras y maestros, éstos aparecen en diferentes etapas de su escolarización, como modelos identitarios, por ello se consideran a ambas como parte del proceso de la constitución de la representación.

Sus experiencias, trayectorias escolares y profesionales constituyen procesos de información importante, ya que en el proceso vivido se encuentran inmersas sus primeras ideas de sentido común, actitudes y creencias en torno a la profesión que les sirven como punto de anclaje para interactuar en su realidad son de acuerdo a las representaciones sociales, modalidades de conocimiento particular que expresa un pensamiento social.

En palabras de Herzlich (1975) es un remodelado, una verdadera construcción mental del objeto (la profesión), no separable de la actividad simbólica de un sujeto (las profesoras). De acuerdo con este autor, la representación es para los psicosociólogos estudio de la modalidad de un conocimiento particular, expresión específica de un pensamiento socialmente construido desde entornos culturales particulares.

Para indagar las representaciones de las profesoras acerca de su profesión y su acción profesional es importante mirar los procesos que siguieron en su experiencia escolar y profesional, como medios a través de los cuales se puede observar la forma cómo se construyó el contenido de dicha representación.

A través de las representaciones es posible capturar discusiones trascendentales social y culturalmente valiosas en la que están en juego valores educativos y concepciones del mundo que rompen con pensamientos basados en el razonamiento tradicional. A través de ésta se puede vislumbrar cómo los sujetos se separan y/o se acercan de una ideología dominante y cómo construyen diferentes referentes para comprender su realidad y transformarla.

El campo de la representación es variable de acuerdo el nivel de información al que tiene

acceso cada sujeto y dependiendo de los grupos con los cuales intercambia una serie de informaciones y comunicación, siempre cambiante históricamente y mediada por el lenguaje y por distintos códigos lingüísticos que incluso ellos mismos han recreado

Al interior de dichos procesos educativos subyacen un conjunto de complejos simbólicos: mitos, repertorios lingüísticos, sistemas conceptuales, creencias, importantes de ser investigados a través de sus discursos ya que conforman en conjunto, una forma particular de conocimiento a partir del cual construyen su realidad social.

Estas profesoras son consideradas agentes sociales ya que reelaboran ciertas teorías científicas necesarias dentro de su realidad profesional dando un sentido nuevo a los conocimientos los cuales les permiten interactuar con otros grupos y en diferentes ámbitos de su profesión.

El ejercicio profesional de las profesoras en este nivel se encuentra inmerso en una dinámica plena de encuentros y desencuentros con autoridades, tutores de familia, compañeros, y alumnos. En relación a ello cada profesor asume ciertas formas de pensar, conocer y actuar sobre su profesión, dependiendo de diversos factores como sus procesos de formación, sus trayectorias escolares y profesionales e influencias socioculturales.

Tomando en cuenta la situación anterior y al analizar que en el enfoque de las R.S. (representaciones sociales) se presentan vínculos entre el pensamiento conceptual (riguroso y genérico) y el pensamiento de sentido común, el primero se transforma en manos de los sujetos para poder insertarse en ese mundo, lo traducen y lo hacen suyo, por ello se considera que la teoría y metodología de representaciones sociales aporta elementos sustanciales para la comprensión de la profesión, en la que se da un interjuego entre ambos tipos de conocimiento, lo cual conlleva a ampliar nuestro horizonte de inteligibilidad sobre los fenómenos educativos alrededor de la misma. A lo anterior se agrega el hecho de que es una metodología plural en la que cada vez se encuentran nuevas combinaciones y usos de las técnicas ajustadas a numerosos objetos de estudio, entre ellos el de la profesión docente.

En relación con la idea anterior, se rescataron ideas de Jodelet (2008) quien sostiene la importancia de la participación del sujeto en la realidad desde su subjetividad[2],

2 La investigación de la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales, que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas. No existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. Esta mutua determinación -en verdad, mutua producción-debe ser nuestro punto de arranque, ya que la subjetividad es cultura singularizada tanto como la cultura es subjetividad (objetivizada en los productos de la cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen,

intersubjetividad y transubjetividad, en la elaboración de las representaciones sociales; de Rodríguez (2003) se recupera la visión del sentido que dan las narraciones de los actores como medio para captar los complejos procesos de elaboración de las representaciones de los sujetos; se rescatan estas ideas para la comprensión del objeto que interesa analizar: las representaciones de la profesión y la forma de concebir su labor profesional de profesoras de educación preescolar. Se analiza de igual forma, el análisis epistemológico que estas autoras desarrollan en aras del avance de este enfoque de investigación, caracterizado por enfoques interdisciplinarios y la pluralidad de metodologías que, combinadas, logran descubrir la construcción y contenido de las representaciones.

Las representaciones "se asumen reflexivamente, se configuran por los significados que los actores ponen en juego en sus relaciones comunicativas cotidianas, a partir de las cuales son capaces de tomar posiciones, ofrecer razones de sus posturas y elecciones prácticas". (Rodríguez, 2001,61)

Al respecto Rodríguez (2000,2003), Markova (2006), Jovchelovich (1998) señalan la trascendencia de considerar el aspecto intersubjetivo de la profesión: las identidades, saberes, afectos, la comunicación y del diálogo con los otros en la representación, su influencia es central en los procesos de constitución de las representaciones sociales, cuestiones que se trató de analizar en este trabajo para estudiar la constitución de sus representaciones.

Para Markova (2006) las personas al nacer dentro de un entorno social simbólico, lo dan como un hecho semejante a los fenómenos físicos, así los lenguajes, instituciones, tradiciones culturales, panorama en el que viven los sujetos como entorno simbólico, existe como una realidad ontológica que perpetúan mediante sus actividades habituales y automáticas de reciclaje y re-producción que sólo se cuestionan bajo ciertas circunstancias; aunque como agentes también son capaces de cambiar esas realidades de manera gradual y con el tiempo a través de procesos reflexivos.

---

pero también en las significaciones y los sentidos que organizan la producción cultural) (Galende, citado por Guinsberg, 2004,75).

Otra de las posturas críticas encontradas con respecto a la subjetividad, es la elaborada por Hugo Zemelman (1997), quien señala que en la subjetividad y en los sujetos es donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social - sean estos económicos, políticos, sociales o culturales -, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y producentes de la sociedad, ya que ellos son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado y lo dándose, del pasado/presente, del presente/futuro y de lo micro y lo macro social. Para Zemelman la subjetividad social (individual y colectiva) es el plano de la realidad social donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad. Está presente en todas las dinámicas sociales y en todos sus ámbitos: tanto en la vida cotidiana y los espacios microsociales como en las realidades macrosociales. Dado su carácter estructurado y estructurante.

Actualmente una parte de la sociedad ha caracterizado la profesión que las profesoras realizan como una actividad de mujeres eminentemente prácticas y de cuidados asistenciales, sin embargo, otros sectores cuestionan la idea que reduce la profesión a un pensamiento mítico o religioso y exaltan en contraposición la importancia de la preparación profesional para la realización de esta profesión.

Es necesario aclarar que actualmente la profesión no sólo se conforma únicamente de mujeres, aunque éstas son mayoría, al respecto se encontró que "en México la incorporación de varones a preescolar se inició en 1982, época en que se impulsó este nivel educativo en todo el país y se presentó una escasez de educadoras para atender la demanda que se incrementó significativamente. Lo anterior motivó una oferta de trabajo a profesores/as de primaria que no lograban obtener una plaza de trabajo en ese nivel educativo." (Palencia, 2000,150). Lo que aquí se rescata, son las ideas o conocimientos de sentido común de las profesoras los cuales orientan la construcción de las representaciones sobre la profesión de educadora desde sus marcos socioculturales[3] construidos en diferentes entornos.

La profesión de enseñar en este nivel comúnmente se ha pensado en forma dual, es decir, desde lo que se cree "bueno "o "malo", el buen maestro y el mal maestro, esto ha sido elaborado en una red simbólica, relacionada con la construcción social de los sujetos en diferentes instancias y momentos de su historia, en diversos contextos culturales, que paralelamente van conformando la identidad que asumen en su relación con los otros(as).La profesión es comprendida como un medio que da identidad, sin embargo, al hacer un análisis más profundo de esta profesión, sabemos que la profesión docente es compleja, síntesis de múltiples realidades todas ellas entrelazadas en un tejido social que es preciso desentrañar desde lo subjetivo cotidiano y en un contexto social amplio.

Dentro de las formas de sentido común, se encuentran las creencias, las teorías implícitas, los significados compartidos, los imaginarios y las representaciones sociales. Las creencias son parte importante de las representaciones sociales, aquí se identificaron varias de ellas a través de los discursos de los sujetos de estudio.

Siguiendo las ideas anteriores y aquellas que manifiestan los propios estudiantes y en general las personas relacionadas con la profesión del maestro, tenemos que desde distintas creencias se ha catalogado a los maestros en general como "barcos", autoritarios, estrictos, democráticos, en fin, se pueden identificar un sin fin de adjetivos, todos ellos marcan de alguna manera las formas de ser y actuar de los (as) maestros(as) ante la comunidad escolar.

Por otra parte, se señala que en "las prácticas educativas son los agentes educativos con

3 Valga aquí explicar lo que se entiende por cultura:" es la organización social de significados interiorizados por los sujetos y grupos sociales encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados(Geertz , 1995,20 y Thompson,1993,135)

sus creencias, pensamientos, valores, prejuicios, posiciones políticas, quienes imprimen movimiento y sentido a éstas. Las prácticas educativas expresan la subjetividad de los actores que participan en ellas, la subjetividad se vincula con una forma de conocimiento denominada sentido común, el cual ha sido subestimado por estudiosos de las ciencias sociales, ya que se considera un pensamiento ingenuo, poco racional y uno de los principales obstáculos que impiden aprehender la realidad de manera científica" (Piña, 2004,23)

Aunado a lo anterior plantea que las practicas escolares no dependen exclusivamente de los componentes estructurales (reglamentos, circunstancias histórico sociales, políticas educativas, sino también del sentido que los sujetos le asignan a sus acciones. Estos agentes son quienes imprimen movimiento y sentido a las prácticas educativas.

Sin embargo, como señala este mismo autor, una persona en las distintas actividades de su vida cotidiana, no se explica la realidad con conceptos ni con teorías científicas o filosóficas, sino mediante nociones de sentido común con el aval de sus nociones, que además se construyen en espacios socioculturales comunes.

En el desarrollo de esta investigación, se reconocen igualmente otros tipos de conocimiento dominantes en la formación y cultura de las profesoras como el pensamiento científico, mítico, religioso, cotidiano, heredado de los padres, abuelos, comunidad y toda su cultura.

En este trabajo se dan a conocer los sentidos otorgados a la profesión relacionados con su situación social como profesoras, aspectos impregnados de múltiples significados de sí, de los otros, de la institución a la que pertenecen, así como aspectos del entorno familiar de origen, con los cuales interactúan día con día, para tratar de resolver problemas escolares cotidianos.

.

En estos procesos se manifiestan diversas interacciones comunicativas entre los sujetos involucrados, como ideas que han retomado de los aprendizajes cotidianos en sus centros escolares, en ellas se juegan posiciones sociales sobre la educación y al mismo tiempo influyen una serie de factores sociales y culturales que desencadenan al mismo tiempo diversidad de procesos educativos y grandes problemas de la educación.

En la representación de la profesión docente descrito anteriormente influyen también múltiples procesos educativos, entre los que se encuentran los marcos institucionales que se tienen de dicho ejercicio profesional, el maestro ha asumido un papel determinado históricamente, de acuerdo a las interpelaciones que le hacen desde el contexto institucional externo.

Por otra parte, desde los marcos de las teorías psicopedagógicas e histórico educativas han

influido en sus ideas acerca de la profesión, diversas teorías del aprendizaje presentes en los programas institucionales: en los años setenta con el auge de la tecnología educativa se le definía como ingeniero conductual, posteriormente, desde una mirada contrapuesta a la anterior desde la psicología cognitiva, se podía definir como maestro constructivista, con un papel de guía del proceso de aprendizaje, ello desde contextos institucionales particulares que influyen en las apreciaciones de su trabajo docente.

En esta investigación es importante señalar que las nociones de sentido común y los conceptos científicos de las ciencias sociales son dos formas de conocimiento, que influyen en los pensamientos de la sociedad; en ese sentido se recuperaron las nociones de lo que para estas profesoras significa su profesión, como una forma importante de conocimiento que debe ser reconocida socialmente.

Las ideas, creencias, sentidos y significados que las profesoras de educación preescolar otorgan a su profesión, han sido estudiados, desde diversas perspectivas, pero no ha sido abordado bajo sus representaciones como proceso, considerando sus propios relatos de vida. Siguiendo las ideas acerca de las representaciones, se plantea que: “los teóricos de este enfoque opusieron a una psicología experimental, una psicología social centrada en la comunicación, la cognición social y el pensamiento de sentido común; su intención es comprender la dimensión simbólica y comunicativa del orden social, el dinamismo del pensamiento social” (Rodríguez, 2001,43)

Las propias descripciones de las profesoras acerca de cómo se piensan en su papel de profesional es un eje central en esta investigación, ya que esas ideas desde su subjetividad se encuentran vinculadas a sus representaciones que, articuladas, permean las visiones que tienen como sujetos sociales, de lo que para ellas es el "buen maestro"; el ideal de maestro, desde el rol de madres, funciones que se cruzan permanentemente en su vida cotidiana, causando fuertes dilemas en su situación socioprofesional, ya que esta profesión se caracteriza por ser una construcción cultural alrededor de lo que se considera femenino; es una profesión que mantiene una fuerte connotación ligada al género, puesto que a las mujeres que realizan estas funciones se les ha considerado históricamente como sujetos ideales para realizar el trabajo de atención y cuidado a niños y niñas de la primera infancia.

Las ideas que tienen las personas sobre un aspecto de la realidad como el señalado anteriormente, es asimilado en general de manera espontánea, esto es, al interior de las representaciones hay una conciencia ingenua acerca del proceso que les lleva a concebir esa parte de realidad tal como la perciben, en el caso de la población de este estudio, interesa conocer sus representaciones como profesoras que se cruzan entre otros aspectos con su percepción de las funciones sociales asumidas principalmente en la familia como mujeres madres y esposas.

En ambos espacios se asumen funciones dictadas por la sociedad y, en algún momento de la historia de vida de estas profesionales se viven como tensiones sociales por parte de estas

mujeres en cuanto a las dos funciones que han aceptado llevar a cabo: profesora-madre.

1.3 Estudios relacionados con la profesión de educadora

En este apartado se incluyen algunos estudios referidos a la cuestión de la profesión desde otras metodologías diferentes a las representaciones, los que se encontraron desde este enfoque específico de representaciones corresponden a la problemática de docentes de educación primaria y aquellos que atienden la educación normal, éstos se presentan en el capítulo cuatro a fin de enlazarlos de manera lógica con el análisis de la fundamentación teórica realizada.

La profesión de educadora ha sido analizada desde la sociología de la profesión y como espacio ideológico (Bárcenas,1982); como antropología cultural, desde la política educativa (Bertely,1984,1987,1988,2005); con base en la hermenéutica (Elizondo,1999); desde métodos etnográficos, teorías de la identidad y las trayectorias profesionales (Freeman ,2009); asimismo en otras investigaciones se aborda el papel de las supervisoras de preescolar (Rivera,2008) trascendente en relación al trabajo de estas profesoras. Lo que aquí planteo es una combinación de miradas teniendo como base la construcción de sus representaciones a partir de relatos de vida.

Las ideas en torno a esta profesión han sido influidas por otros aspectos sociales y políticos como los intereses económicos de particulares, de instancias que centralizaron el poder de la educación, como grupos allegados a los gobiernos en turno como fue la iglesia. Por otra parte están presentes en su constitución, los mitos y prejuicios socioculturales propios de una sociedad patriarcal analizados por Apple (1997); éstos fueron transmitidos de generación en generación por hombres y mujeres en nuestra sociedad.

Hoy en día diversas investigaciones otorgan especial importancia al estudio de la profesión docente, su atención está colocada en las subjetividades de los actores sociales involucrados directamente en la educación. Street (2003) menciona que en las investigaciones en torno del trabajo de profesores se modificó el estatus ontológico del docente: "de objeto de reformas desde arriba, a sujeto (auto-regulado y regulado) constructor de los sentidos de su trabajo". En síntesis señala que en los estudios realizados se encuentran las siguientes figuras docentes: gestores de buenas imágenes de la escuela; intérpretes; la que prevalece: instructora o transmisora, en el sentido de los roles que emergen con las reformas educativas, en términos de una reautorización de la profesión docente y de una búsqueda por legitimar el oficio de profesor y su relevancia social y profesional.

Asimismo, diversas investigaciones histórico-educativas y producciones teóricas abordan el análisis de la educación y el trabajo de la mujer, éstas aportaciones se recuperaron como un referente de esta investigación, ya que mantienen una íntima relación con este análisis por la situación que describen en torno al trabajo de las mujeres a principios de siglo y los elementos que analizan en relación a la profesión. Pilar Gonzálbo (1987,2005) plantea la situación de las educadoras en las casas amigas, antecedente de la educación preescolar; Silvia Aroom (1988) aborda el papel de la mujer y su ubicación histórica en el trabajo. Aguilar y Sandoval (1991) desarrollan en su estudio la situación de las maestras de primaria en su posición político sindical y su relación con su vida cotidiana; González (2008) analiza el papel de la mujer maestra en diferentes momentos históricos como la desarrollada por la catequista; la monja y la institutriz.

Elizondo (1999) plantea desde un análisis interpretativo- hermenéutico la situación del trabajo de la educadora, considerando las condiciones sociales e institucionales en las que se desarrolló esta noble tarea, sus cambios y las concepciones sobre dicha actividad, toma en cuenta las posturas de diversos grupos sociales y de personas encargadas de la educación, que la concebían desde el rol de identificación con la madre. Identifica en diversos discursos la idea de que la mejor educadora debía ser una mujer, enfoque sostenido por otros clásicos de la educación como Comenio (1994) y Rousseau (1985).

Tanck (1984) expone claramente cómo algunos maestros de la época como Rafael Ximeno desde una posición privilegiada, como organizador y supervisor de escuelas amigas, tendía a juzgar, discriminar, y desvalorizar el trabajo que las mujeres realizaban con los niños; su discurso se observa desde planteamientos claramente sexistas, en las que descontextualiza la tarea de esas primeras educadoras.

En el ámbito educativo se desarrolló y aún continúan presentes ciertas ideas y pensamientos por parte de algunos sectores sociales que ubican a esta profesión como un trabajo idóneo para mujeres, socialmente se presentó como algo natural en ellas; las influencias acerca de la constitución histórica de la profesión, exigen sondear de cerca aquellos discursos de los representantes de los cambios de nuestro sistema educativo que reprodujeron esa idea y la institucionalizaron.

La creencia en torno a la naturalización de esta profesión por parte de las mujeres no es la única que se perfila desde ese enfoque; a lo largo de esta investigación, se indagaron otras ideas desde diferentes referentes históricos; se encontró una investigación de Vogt, F. (2002) en la que no se reafirma la idea del rol materno. En dicha investigación se sostiene que la profesión de profesora de escuela elemental no se percibe en algunos contextos como la escuela inglesa y la suiza dentro de las funciones de cuidado; en este estudio se incluyeron profesoras tanto de preescolar como de primaria; ello sugiere que es una construcción sociohistórica, ligada a intereses muy específicos, es el único antecedente

donde se encontró una posición distinta del cuidado vinculado al maternaje.

En este estudio se trabajó la idea del maternaje planteada por De Mello (1985) la cual se fue perfilando como uno de los significados compartidos que influyeron en la representación de la profesión de educadora. De Mello (1985) considera la feminización del trabajo como una construcción cultural, asociada al término de maternaje, vinculada a roles sociales impuestos a la mujer; posteriormente se pensó como construcción elaborada desde la diferencia sexual e institucionalizada históricamente (Scott ,1990).

De acuerdo al sondeo bibliográfico sobre la profesión de enseñar, vemos que personajes trascendentes de la historia de la educación en México como Justo Sierra, que fue desde 1905 y hasta 1911 Ministro de la Secretaria de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes, favoreció la idea del trabajo impulsado por la mujer, aunque queda velado la orientación que perfilaba para el trabajo de la educadora, en este contexto es que Vasconcelos igualmente sostiene la idea del rol de maestra vinculado al rol de madre. (Ruiz,1986).

En esta investigación se considera que la profesión de dichas profesoras está atravesada por una red simbólica construida en diferentes instancias, momentos y circunstancias de su vida y en diferentes entornos culturales de forma que para indagar sus representaciones es imprescindible mirar los procesos que siguieron en su trayectoria escolar y profesional.

De acuerdo a los elementos vertidos por Dubar (2000) acerca de la complejidad del fenómeno de la profesión, los sentidos otorgados a su comprensión se hace hincapié, en las crisis de las identidades socioprofesionales[4], sobre esto se encontró que los elementos vertidos por éste autor orientan la interpretación de esta investigación, por el lado de las influencias sociológicas y político-educativas que permean la profesión y la hacen caer en crisis constantes, éstos aspectos se recuperan como elementos que articulados con las orientaciones de la representación que se trata de indagar, ordenan las prácticas y las funciones que permiten a las profesoras operar en el aula.

Es trascendental dar cuenta de las implicaciones socioculturales que giran alrededor de la representación de la profesión y su ejercicio, incluyendo el rol de género, ya que sobre ello se construye la conformación de sus representaciones sobre la profesión, considerando que ésta re-presenta un ser, una cualidad a la conciencia de las profesoras.

El trabajo de Flores (2001) sirve de apoyo para el análisis de los aspectos ideológicos desde el sistema de género el cual influye en la representación de la profesión como un

4 Para Dubar (2000) en la palabra crisis distingue tres significaciones: una referida al empleo, otra al trabajo y a las relaciones de clases; las dos primeras colocan en juego a la última. En esta investigación se evidenciaron en algunos discursos las formas de relaciones de clase entre las profesoras y compañeras de trabajo.

modelaje del deber ser de la misma presente en la conciencia de las profesoras.
Asimismo, se identificaron otras posturas de la época, como la de algunas educadoras de ese período en las que hubo la actitud y acciones de lucha por darle un sentido profesionalizante a la profesión enfatizando la necesidad de la formación y profesionalización docente por la importancia que representa la educación dirigida a niños y niñas preescolares (Bazant,1993). En el capítulo 3 de este trabajo se esbozan distintas tendencias identificadas con respecto a la profesión en la educación preescolar

En esta investigación se describen aquellas ideas que se perfilaron como antecedentes de la educación preescolar originada en Europa, a partir de los planteamientos de Froebel (citado por Cuellar, 2005) mismos que fueron replanteados en nuestro país como bases pedagógicas de la educación preescolar, éstos aspectos se desarrollan de manera más amplia en el capítulo dos.

Otras ideas generalizadas de la profesión docente se pueden centrar en diferentes posturas de la educación[5], que tratan de resolver los problemas educativos sin la necesaria reflexión de los fenómenos que la sobredeterminan.

Se identifican grandes tendencias en la profesión de este nivel: la primera de corte asistencialista, orientada a la práctica y enseñanza de aspectos higiénicos, religiosos y manualidades, cuyo antecedente es la atención a los hijos de las madres trabajadoras en el recinto de las casas amigas, los espacios donde se recibía esa educación se concebían como la continuación del hogar, de ahí que la educadora debiera fomentar una educación como madre cuidadora; aquí encuentro ciertas diferencias con respecto a las tendencias señaladas por Bárcenas (1982) en el sentido de que esta primera tendencia no implica necesariamente la relación amorosa con el pequeño (característica sentida desde los postulados de Froebel) las educadoras podían centrar su función en el cuidado asistencial sin ser necesariamente amorosas con los niños.

Otra tendencia es la que se perfiló desde el gobierno de Porfirio Díaz con una orientación más normativa de la profesión, con el fundamento de la pedagogía objetiva derivada de la teoría positivista recién importada de Europa e institucionalizada por este gobierno; otras dos tendencias identificadas por Bárcenas (1982) corresponden a la romántico-idealista fundada por Froebel y reproducida por algunas educadoras de aquella época.

5 Este aspecto fue ampliamente discutido por los pedagogos del siglo XX; tiene su antecedente en la constitución de la profesión de maestro de primeras letras, al respecto es amplísima la discusión sostenida en cuanto a considerarla como una profesión libre, de acuerdo al Art. 3o constitucional o normada, estas discusiones trascendieron al nivel de preescolar desde su institucionalización. (M. Flores, 1986)

Por último, la más actual es la centrada en la necesidad de la profesionalización desde el marco de estándares homogeneizados y estandarizados para la certificación profesional internacional. Adelante en el capítulo tres vemos cómo se va transformando esta tendencia hacia un enfoque técnico de la profesión, paralela a otra tendencia más constructivista presente desde los programas de 1981 y 1992.

Por lo anterior, considero que investigar las representaciones de estas profesoras acerca de su profesión de educar, desde sus subjetividades, vía relatos de vida ayuda a comprender sus significados compartidos en tono a la profesión de enseñar, al mismo tiempo nos acerca a la comprensión de sus representaciones sociales como grupo social, aspecto sumamente trascendente para el futuro de la educación de miles de niños y de nuestra sociedad.

En esta investigación se concuerda con la idea de Berger y Luckmann (1976) en relación a que los sujetos son constructores de realidad, para estos autores el lenguaje posibilita el mundo intersubjetivo de sentido común y es el que estructura la realidad de la vida cotidiana.

Estas mediaciones atraviesan por toda una estructura normativa, formando una condición fundamental en la función de la docente, el sujeto maestro es un individuo que en su gran mayoría, tiene interiorizadas reglas y normas de actuación al interior de la escuela, y otros espacios de su profesión, estos acatamientos formales definen en buena medida sus modos de ser y pensar en relación a los otros, conforman el "deber ser de un buen maestro". En términos de las representaciones sociales, la normatividad es una función del núcleo central importante pues refleja lo que se puede o no hacer o un límite de lo permitido y no permitido en la escuela y el sentido asumido por el propio sujeto.

Al respecto se señala que: "las normas son sólo guías o guiones para la acción que los actores usan flexiblemente para asegurarse y justificar conductas como razonables ante sí mismos y ante sus interlocutores, aunque sean muy diversas entre sí". (Davini, 2002, 20)

En términos de Abric (1994) la normatividad para la operación de ciertas actividades, forma parte de las funciones del núcleo central, aquí es donde se encuentran las actitudes más difíciles de transformar, por ser el referente a partir del cual actúan los sujetos.

De acuerdo con estos planteamientos, es trascendente indagar tales representaciones sociales, esto es, investigar la forma cómo conciben su ejercicio profesional de profesoras, de preescolar con dedicación a la escuela y los alumnos, interesa su percepción de los programas que exigen de ellas un sujeto formado en distintos enfoques metodológicos, saberes, habilidades, destrezas y otros conocimientos diversos, de acuerdo al plan en turno enmarcado en una coyuntura política, y al mismo tiempo, en su condición como

responsable de una familia, uno de los aspectos relevantes para esta investigación es cómo se representa esa vinculación entre su situación profesional y las diferentes instancias que interpelan su forma de actuar como docente.

La inquietud por indagar estos aspectos involucra necesariamente los procesos de identidad de estas profesoras de educación preescolar, solteras y casadas con hijos y solteras sin hijos, en la medida que la misma representación tiene la función de dar identidad a los sujetos y orientar sus acciones desde determinadas posiciones sociales.

Es importante indagar el proceso que siguieron para convertirse en profesoras, pues a diferencia de las normalistas que prácticamente tenían un lugar asegurado en un jardín de niños público, las de particulares atravesaron por una serie de avatares y situaciones circunstanciales para conseguirlo. Ello se vincula con el proceso de la representación social de su profesión y su acción docente profesional lo cual es un hecho bastante complejo, sin embargo, aunque se ha estudiado considerando su práctica, se requirió ampliarlo para tomarlo como punto de partida, desde el sentido común que ellas le imprimen y con el apoyo de los relatos de vida.

1.4 Preguntas de investigación.

De la exposición anterior se desprenden las siguientes preguntas de investigación.
¿Qué representación tienen de su profesión ?
¿Qué significados otorgan a su profesión docente?
¿Cómo influyen las interpelaciones institucionales y el desarrollo histórico de la profesión en sus propias representaciones?
Los roles sociales asumidos por las profesoras ¿influyen en la representación de su profesión docente ?
¿Cómo se insertaron en la profesión?
¿Qué relación existe entre el hecho de ser mujeres-madres a cargo de los hijos con ciertas cargas o funciones asignadas socialmente. y sus representaciones como profesoras?
¿Qué diferencias se observan entre las visiones de profesoras de escuela pública, privada y de jardines comunitarios?

¿Qué vínculo existe entre sus representaciones y la institucionalización de la profesión?

¿Cómo han internalizado esas perspectivas a su vida cotidiana escolar y familiar?

¿Qué visiones se presentan en estas profesoras en relación a su actividad profesional y familiar?

1.5 Supuestos de investigación

Considerando lo anterior, se partió del supuesto de que en las representaciones de las profesoras en torno a su profesión y su ejercicio se encuentran múltiples formas de pensar relacionadas e influenciadas por las representaciones interiorizadas sobre: ser "buen

maestro"; a su vez estas contienen aspectos referidos a sus motivaciones, intereses, deseos manifiestos, expectativas. e idealizaciones sobre lo que ellas creen de su labor profesional imprescindible para mejorar la educación, tal como se les ha marcado reiteradamente en los discursos oficiales a través de la institucionalización de la profesión y en el entorno sociocultural en el que se desenvuelven dentro de la vida escolar.

Otro supuesto que guió la investigación fue que la construcción de las representaciones de profesoras sobre su profesión y las funciones realizadas en torno a ella estructura su identidad profesional desde sus contextos familiares y escolares, de forma que, tanto sus representaciones como sus identidades profesionales sufren continuas transformaciones en el tiempo y espacio de su interacción social y docente particular; las representaciones están en una continua lucha entre lo establecido y el cambio y la transformación sociocultural.
La profesión de los y las docentes ha sido estudiada ampliamente desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas; debido a la complejidad que requiere su estudio, es imprescindible abordar el análisis de estos procesos desde posturas interdisciplinarias, ya que ello permite una comprensión más clara de esos fenómenos en los que influyen aspectos socioculturales, históricos, así como la historia particular de cada docente.

Esta situación reviste un problema importante de ser investigado, ya que al no comprender este tejido de elementos que influyen en la actuación de dichas profesoras, otros profesionales de la educación, responsables de ese nivel en nuestro país, por ejemplo, los planeadores de la educación, se alejan cada vez más de la posibilidad de generar una alternativa más clara del rumbo que sigue el futuro de la educación preescolar en nuestro país, desde los niveles básicos, partiendo de los sujetos que están directamente involucrados en estos procesos.

Las apreciaciones subjetivas y objetivas que enmarcan esta situación se encuentran entre zonas oscuras, que no han sido suficientemente develadas y comprendidas, por ello es importante desentrañar aquellos factores más profundos, más allá de lo aparente, que determinan sus acciones y toma de decisiones hacia otros en las escuelas y en su familia.

El interés particular en esta población radica en que son mujeres maestras a cargo de la educación de grandes grupos de alumnos de nivel preescolar de tres a seis años. Estas profesoras enfrentan al mismo tiempo la tarea de ser madres de sus hijos, o bien cuidadoras de sus padres o hermanos, con una exigencia institucional sumamente considerable, en cuanto a sus funciones se refiere y en donde suceden múltiples procesos educativos, no necesariamente los estipulados por lo establecido oficialmente.

Se pretende en esta investigación dar mayor importancia a las profesoras en sus funciones educativas, ya que de acuerdo a las representaciones sociales, vistas como anticipaciones de sentido, ellas imprimen cierta orientación a sus acciones, de ahí su importancia en relación a la educación.

El abordar las representaciones sociales de las profesoras en cuestión en torno a aspectos clave como son : la escuela, la educación, las ideas del ser maestro con sus implicaciones éticas, permitirá en ellas un autoconocimiento como personas, así como del otro que influye en sus pensamientos y acciones y una visión más real de la institución donde se desarrolla profesionalmente, ya que este conjunto de aspectos han conformado históricamente una influencia decisiva que las ha interpelado fuertemente en su identidad profesional como profesionales .

La profesión de estas profesoras tiene un fuerte impacto en la educación de niños y niñas, así como en la relación con muchas familias que al igual que ellas enfrentan día a día la ardua labor de educar, en ocasiones en las condiciones más adversas que puedan existir para lograrlo.

En las representaciones de las profesoras existe un conjunto de significados interiorizados culturalmente desde sus contextos de interacción, los cuales influyen en sus actuaciones profesionales sin que el sujeto perciba que forman parte de una ideología que orienta su acción como parte constitutiva de su identidad.

Por otra parte, se observa que en la sociedad, hombres y mujeres aprenden en la vida cotidiana una serie de normas, reglas, creencias, mitos y prejuicios en torno a lo que significa ser mujer y profesionista, aspectos que tocan a las mujeres que se dedican a la profesión de enseñar y que en este trabajo interesa develar, por la misma trascendencia educativa de su profesión, en el caso de las profesoras es imprescindible la generación de una conciencia reflexiva en torno a su labor y su vínculo como mujeres, aspectos que trastocan a la profesión de ensenar.

La investigación se consideró viable, ya que quien sustenta este trabajo, funge como asesora responsable de los cursos relacionados con la práctica docente de las profesoras investigadas, estos son: “El maestro y su práctica docente” y “Análisis de la práctica docente”, ambos se imparten en los dos primeros semestres de la carrera, (Licenciatura en educación plan 94 que imparte la Universidad Pedagógica Nacional en este país) la cual cursan estas profesoras y cuyo propósito es que el maestro reflexione críticamente sobre su práctica docente a fin de intervenir en ella y transformarla. (UPN, 1994)

Esto significa que las estudiantes-profesoras, están todavía en un proceso de internalización de elementos teóricos, para algunas difícil de comprender y asimilar, aun cuando realizan una reflexión propia de su práctica, pues SUS ideas todavía están impregnadas de juicios de sentido común, de creencias y prejuicios que se desprenden de sus diversos contextos de interacción cotidiana.

En el siguiente capítulo se abordan los principales acontecimientos que dieron pauta para la institucionalización de la profesión de educadora, ubicando las etapas de institucionalización desde la sociología del conocimiento de sentido común y su expresión

en la vida cotidiana; se considera en este análisis la trascendencia del peso que tiene la historia de cada profesora en la determinación de su visión acerca de la profesión.

Cuando llegas al mar las piedras te pulen,
pero ya no eres agua salada entre tantos arrecifes.

CAPITULO 2 INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN: DE EDUCADORA A LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.

A fin de analizar el contexto y proceso en el que se crean y recrean las representaciones de las profesoras acerca de la profesión se requirió desmenuzar el proceso histórico de institucionalización de la misma, este apartado se desarrolla a continuación.

El capítulo inicia con la contextualización de la institucionalización de la profesión de educadora, ubicándola paralelamente al surgimiento de los Jardines de niños. A fin de comprender estos fenómenos, ubico los términos de institución considerando varios enfoques teóricos: primero con las construcciones teóricas de Fernández(1998) como especialista en la problemática de las instituciones, posteriormente con las aportaciones de la pedagogía autogestiva de Lapassade (1971) en torno a lo instituido y lo instituyente, términos necesarios para analizar los procesos institucionales relacionados con las funciones, obligaciones y roles de las profesoras al interior de la institución.

El término señalado ayuda a comprender el papel instituido de las sanciones aplicadas hacia aquellas profesoras que no acatan las normas institucionales; aunque éstas se definen de manera fija e impersonal; las categorías señaladas ayudan a comprender las determinaciones sociales que se establecen entre los individuos en sociedad, en las instituciones y las tensiones que se generan entre lo establecido institucionalmente y los intereses de las profesoras.

Los planteamientos sobre la institución desarrollados por Fernández (1998) son relevantes como punto de partida en el análisis de este trabajo; tomando en cuenta que es preciso tener claro diversas conceptualizaciones de las instituciones y su relación con la profesión, se expone esta noción desarrollada por Elliot (2001) quien sintetiza varias ideas acerca del término; asimismo se analizaron las concepciones de la misma vertidas por Ghilardi (1993).

Posteriormente se describe en forma breve, cuál era la situación de la enseñanza para los niños menores de seis años antes de la institucionalización del nivel preescolar; se menciona el momento en el que surgen varios Jardines de niños de la época porfirista como respuesta a las necesidades de algunas profesoras que atendían a este nivel y que habían

mostrado interés en su formación profesional, éstas formularon la idea del reconocimiento profesional a sus actividades educativas con la población infantil, cuestión planteada por ellas a las autoridades responsables de los cambios educativos en esa época, en los Congresos Higiénico Pedagógicos de 1889 y 1890

Se describen en general las acciones emprendidas por los llamados científicos del gabinete de Porfirio Díaz, Manuel Flores y Luis E. Flores, (1986) quienes por haber estudiado en Europa y por ser considerados excelentes educadores, (no médicos), son elegidos por ese gobierno para discutir la organización del sistema educativo durante los congresos citados.

Se continúa con la explicación del desarrollo de los Jardines, haciendo énfasis en la institucionalización de este nivel educativo a partir de todo un proceso histórico en el que emergen las exigencias profesionales planteadas a aquellas mujeres que venían realizando la tarea de enseñar; retomé datos del trabajo de Galván (2008) en el que expone de manera amplia y concisa el desarrollo histórico del nivel preescolar, así como las ideas y propuestas educativas de varias educadoras desde sus experiencias profesionales.

Se menciona quiénes eran las profesoras encargadas de los primeros Jardines de niños, las cuales tuvieron una presencia trascendente para este nivel, así como las acciones educativas emprendidas por ellas, las cuales fueron decisivas para su profesión y para la educación preescolar, asimismo, se consideraron las concepciones de algunas educadoras de la época acerca de la profesión.

Estas profesoras se diferencian de las primeras mujeres educadoras en lo que respecta a formación, puesto que ellas tenían la formación de profesoras de primaria, habían tomado algunos cursos especiales para brindar educación preescolar, tal es el caso de Estefanía Castañeda. Las primeras educadoras sin embargo, asumían la tarea sin una formación previa; posteriormente ante los cambios históricos en la educación se transformó el significado otorgado por las instituciones a la profesión de educadora a partir de que se norma quiénes pueden realizar esta actividad; este fenómeno se articula con la visión de las actuales educadoras acerca de su profesión.

Finalmente se expone cómo el fenómeno de la profesionalización docente permea actualmente los significados, sentidos y las prácticas de las profesoras, pues en un contexto de cambios vertiginosos en torno a las exigencias profesionales se despliegan un conjunto de fenómenos que traen cambios sustanciales alrededor de la profesión, acompañada de lo que hoy se llama los estándares de certificación profesional.

En esta exposición se pueden observar a grandes rasgos acontecimientos históricos que tuvieron repercusiones importantes relacionadas con la visión de la profesión: la creación de la SEP, el surgimiento de la Dirección de Educación Preescolar entre otros. Un primer

apartado corresponde a la primera etapa del desarrollo de la profesión de educadora; otro a las grandes transformaciones sufridas en la educación preescolar, a raíz de que se convierte esa actividad en una profesión normada por el Estado.

2.1 Interpretaciones acerca de la institución.

Para comprender el cambio de una actividad realizada como práctica a otra ya pensada como profesión, es necesario conceptualizar primero qué se entiende por institución, espacio donde se realiza esta actividad; una de las autoras especialista en el tema, define la institución como "sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que presentan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites. Se utiliza también como sinónimo de establecimiento, alude a una organización con función especializada, con espacio propio y un conjunto de personas responsables de cumplir determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas" (Fernández, 1998, 13)

Otro sentido del término explicado por esta autora está relacionado con la existencia de un mundo simbólico consciente o inconsciente en el que el sujeto humano "encuentra" orientación para entender y decodificar la realidad social.

Una interpretación interesante con respecto a la institución a partir de relaciones vinculares de éstas con los sujetos sostiene que cada institución es distinta, la persona o grupo en su relación con ella, "ancla o se apoya en material proveniente de imágenes, fantasías y conflictos experimentados en etapas tempranas de la vida; el bebé está sometido a emociones, ansiedades y temores, tales que sólo el adulto conoce en situaciones límites. Se plantea que las instituciones movilizan esas experiencias hasta actualizarlas y asociarlas con los significados de lo permitido o lo prohibido, muestran así al individuo el poder, la autoridad, el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión de las normas o bien el reconocimiento a la obediencia.

Para Fernández (1998) las personas pertenecientes a estas instituciones se muestran temerosas ante tal poder, se experimentan ante éste indefensos como bebés frente a la amenaza de abandono de los padres. Esta postura es significativa en el sentido que aporta elementos sustanciales para la comprensión de las actitudes que asumen algunas profesoras ante la autoridad y las formas de trabajo en el aula.

Otras explicaciones de corte fenomenológico centran su atención en el establecimiento de estas mismas normas por parte de los sujetos que las hacen suyas y las reproducen al interior de la misma; lo instituido incide en los actores sociales a través de sus expectativas sociales, para que respondan a los modelos establecidos. Sin embargo, como veremos en este análisis, en cada institución como espacio de concreción de lo instituido, en ella surgen

diversas respuestas por parte de los miembros de la misma y, dependiendo de su proceso biográfico, otra respuesta es de resistencia a estas presiones, instituyen otros intereses o bien se adhieren y hacen suyas las características de la institución, el sujeto "da" a la institución partes de sí mismo, su producción, su tiempo, su propio poder; en estos procesos entran en juego cuestiones afectivas, de autoestima y de identidad profesional, al sentirse que pertenecen a aquella. (Fernández, 1998).

Las representaciones de los sujetos y cultura institucional en cada contexto particular, inciden a lo largo de su historia y tienden a proteger una particular organización y distribución del poder, un modo de ser, estar y producir, una forma peculiar de relacionarse con el medio, expresan las representaciones de la sociedad mayor pero en forma idiosincrásica.

Esta misma autora señala que dentro de la realidad institucional, el lugar dado por la posición(función y jerarquía) es relevante para determinar cualidades de estas imágenes, para el caso de esta investigación, por ejemplo, la imagen de una profesional está relacionada con una posición determinada, un estatus profesional que le da jerarquía y establece límites a sus funciones. Adelante ejemplificamos con detalle estas situaciones, antes es preciso definir qué se entiende por profesión.

Desde el enfoque de la Pedagogía institucional, Lapassade considera que las instituciones son: "un conjunto de actos o ideas completamente instituido que los hombres encuentran delante de ellos y que se les impone en mayor o menor medida" (1990,213) de esta determinación se desprende la idea de la pedagogía institucional, en el sentido de que las instituciones son medios cuya estructura puede cambiar. De acuerdo con Lapassade, las decisiones fundamentales (programas, designaciones) se toman dentro del sistema jerárquico, sin embargo, lo que aquí vemos también son espacios mínimos en los que las profesoras también pueden tomar decisiones con respecto a la forma de educar a los niños, por ejemplo, deciden las metodologías de trabajo con éstos; transforman finalmente desde su visión e interpretación una idea de mundo, de la realidad desde diferentes paradigmas y conocimientos.

Otro autor crítico de la institución, considera que llama así a:"las organizaciones, las costumbres, los hábitos, las reglas de mercado, las religiones…no son únicamente hechos y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales" (Dubet,20006,30). Señala que dentro de las instituciones se siguen programas institucionales, se designan tipos de relación con los otros, aspecto relevante para las representaciones.

2.2 Diversos significados del término profesión

Para comprender el proceso de la institucionalización de la profesión es preciso vincular los conceptos anteriores al de profesión. En primera instancia, al sondear las diversas conceptualizaciones del término se ubicaron los siguientes significados:
"…profesar no significa solamente ejercer un saber o una habilidad, sino también creer o confesar públicamente una creencia. La palabra profesión proviene del latín professio, -onis, que significa acción y efecto de profesar. El uso común del concepto tiene diferentes acepciones, entre ellas, empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente; protestación o confesión pública de algo (la profesión de fe, de un ideario político, etc.). Gómez y Tenti (1989).

En este sentido, profesión puede definirse como una actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso a un grupo profesional determinado. En términos generales, se ha definido la profesión como una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales. El vocablo significa mandar o enviar, lo que representaba realizar una misión.

Elliot (2001) señala que la profesión era considerada como un fenómeno sociocultural; en ella intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla.

Dentro de las profesiones se desarrollaron históricamente las de carácter libre, es decir, las que se realizan de manera autónoma, en relación al estado o las instituciones, con base en un cúmulo de conocimientos avalados por la misma sociedad y para su servicio; con el desarrollo de la sociedad, el estado y el conocimiento, de acuerdo a intereses de ciertos grupos en el poder, la profesión se fundamenta en cierto tipo de conocimiento científico especializado al que sólo algunos grupos acceden. Debido al gran desarrollo de las ciencias, la técnica y las nuevas tecnologías se da pauta para que se divida el trabajo, considerando que algunos son más capaces que otros para su desarrollo.

Unas profesiones producen trabajo manual y otras trabajo intelectual, ya en la teoría marxista se expuso de manera amplia las contradicciones que se generan por la división de estos dos tipos de trabajo polarizado en la sociedad capitalista, ya que no permite un desarrollo integral del ser humano.

De acuerdo con Elliot (2001) la profesión como unidad estructural de la sociedad moderna, condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, encontrándose formalmente establecida y legitimada por el sector social que la ha constituido como tal.

La legitimación que se otorga a la profesión por parte de la sociedad desde diferentes ámbitos es una cuestión que va ligada a las ideas y creencias que se formulan las propias profesoras, desde la apreciación que tienen de sí mismas, de su trabajo, su práctica profesional y sus saberes, aspectos mutuamente interrelacionados.

Para Ghilardi (1993) las cualidades que pueden definir a un docente van del orden de lo científico al orden de lo económico, pero se pregunta:¿ cómo sopesar ambos aspectos?; siguiendo ideas de Lortie recupera que uno de los aspectos primordiales en el análisis es partir de lo que piensan los propios profesores de su trabajo, se plantea que el alejamiento entre colegas, aunado a la ausencia de un modelo de organización, impide una cultura técnica común de su trabajo, una falta de observación y discusión acerca de la corresponsabilidad en el trabajo junto a los colegas.

Hammond y Pease (citados por Ghilardi, 1993) consideran los aportes en torno a la profesión, señalan cuatro dimensiones para caracterizar a la profesión de enseñante:

1) Enseñanza como trabajo: bajo un plan y procedimientos estandarizados, un trabajo sobre la base de instrucciones precisas.
2) Enseñanza como oficio: con un caudal de técnicas especializadas, y una serie de consignas formativas precisas, (se sigue con la visión tecnocrática de la educación)
3) Enseñanza como profesión: a las técnicas se le suma la capacidad de expresar una valoración autónoma y responsable para aplicar tales técnicas que posea un caudal de conocimientos teóricos que le permitan orientarse con seguridad en las múltiples situaciones que se le presenten en un curso. Hacer diagnósticos correctos y formular planes.

4) Enseñanza como arte: aquí se integran las técnicas, los procedimientos, conocimientos y características personales que capacitan al enseñante para orientar el proceso de enseñanza según hipótesis e itinerarios de trabajo completamente originales.

Musgrave (citado por Ghilardi,1993), planteaba que otros criterios para determinar si la actividad docente es una profesión son los siguientes:
a) Los conocimientos que poseen
b) El control de ingreso a la profesión
c) Los códigos de conducta profesional
d) Libertad de ejercicio de la profesión
e) Organización profesional
f) Condiciones de trabajo
g) Reconocimiento profesional: este aspecto se encuentra limitado ampliamente por diversos controles institucionales y estatales.

A continuación, se explica el problema de la profesión en la situación particular de las profesoras de nivel preescolar, los anteriores elementos anuncian el sentido exigido para su posterior desarrollo.

Elsie Rockwell (1987) en un texto compilado en torno al ser maestro y el trabajo docente agrupa perspectivas sociológicas para la comprensión del mismo, destaca el análisis histórico de los procesos que marcan las diferencias del trabajo en diferentes países, considera la incorporación del trabajo al sexo femenino, la sujeción de su trabajo al gobierno en turno y, sobre todo, su participación, su experiencia, sus modos de hacer e incorporarse al sistema como indispensables para la comprensión del ser maestro, esto significa iniciar una carrera con una estructura especial.

En el desarrollo de la profesión, la condición de cualquier ascenso, implica, desde su visión, dejar al grupo escolar. En general son pocos los incentivos en el desempeño y es escaso el reconocimiento social al esfuerzo de estar en grupo. Para una comprensión más detallada de este fenómeno educativo, a continuación se exponen algunos datos históricos del desarrollo de esta profesión que sirven de puente para enlazarlos con las representaciones sociales.

2.3 Antecedentes históricos de la actividad de educadora.

En este apartado se explica el desarrollo y transformación social acerca de dos aspectos en los que se enmarca el trabajo de la educadora y los cambios que dieron lugar a la percepción de la escuela de párvulos al Jardín de Niños y de la amiga a la Licenciada en Educación Preescolar**.**

Gonáalbo (1999) indica que desde que llegaron las primeras familias a la Nueva España, éstas tuvieron la necesidad de dar educación a sus hijos, sin embargo, éstas no contaban con capacidad para dar tal formación, por ello, esta actividad fue cubierta por los nuevos migrantes: clérigos seculares carentes de beneficio, bachilleres sin ocupación y maestros de primeras letras, quienes, ante los fraudes cometidos por impostores a las familias, exigieron a los ayuntamientos cierta protección ante los considerados advenedizos que cobraban a las familias y luego se ausentaban sin asumir el compromiso; por el lado de los ayuntamientos, ante tantas estafas se exigió a los maestros una fianza para poder abrir escuelas públicas, obtener su licencia y poder trabajar en ellas.

El antecedente histórico de la exigencia de formación para los enseñantes tiene ya larga historia; de acuerdo a datos recabados “desde 1586, ...el virrey Alvaro Manrique dictó una disposición en la que prohibía estrictamente el ejercicio del magisterio sin licencia y se solicitaba a todos los maestros para que acreditaran el examen que los avalaba en la

profesión; a los que no cumplían esta orden se les castigaba con cien pesos de multa y pena de destierro de la corte virreinal por un año" según O´Gorman (citado por Gonzalbo,1999,33)

En aquella época como hasta ahora, muchos maestros no siguieron la regla, los clérigos eran de los que eludían el examen amparados en su fuero eclesiástico; finalmente los reglamentos por fuerza de costumbre terminaban por olvidarse, asimismo se simulaba como ahora, cuando llegaban los veedores, cuya función era la de inspección avalada por los ayuntamientos.

Otro aspecto señalado por Gonzálbo (1999) se refiere a la exigencia de que tal reglamento se aplicara a aquellos que trabajaban como particulares, el resto de profesores exigían que también a éstos se les aplicara esa ordenanza, ya que por su número mermaban los ingresos de la mayoría de maestros. Otra queja era que mulatos, indios o negros se atrevían a instruir a las niñas, aunado a que se producían uniones entre maestros y discípulas; lo cierto es que la exclusión por una u otra causa siempre estuvo a la orden del día; cualquier omisión a la regla era un buen argumento para normar a aquellas que querían dedicarse al arte de la enseñanza.

El antecedente de la actividad de educadora, se encuentra en las casas amigas; en México se reproduce la misma idea impulsada por mujeres que trabajaban atendiendo a los niños en sus casas, ya fuera por necesidad o por gusto; posteriormente, al ser una actividad externalizada por las profesoras, se transformó en un ideal educativo a seguir por parte de algunas mujeres quienes se encargarían a futuro de atender profesionalmente la educación en ese nivel.

La participación de la mujer en la práctica docente en nuestro país se remonta al siglo XVIII con las escuelas de la "Amiga". De acuerdo con planteamientos de Gonzálbo (1987) y Tanck (1984), dichas instituciones eran presididas por mujeres ancianas que se encargaban de impartir las nociones elementales de religión, lectura, escritura y labores manuales. Estas escuelas debían tener un permiso para poder funcionar.

La educación de los niños de estas edades que en esa época fueron llamados párvulos, era informal y estaba a cargo de mujeres las cuales no contaban con una preparación profesional para tal actividad ya que no se requerían estudios profesionales para asumir esa función; sin embargo, los padres confiaban en ellas para el cuidado de sus hijos; las casas de las mujeres que enseñaban eran los espacios donde los recibían. En una primera etapa, se avalaba tal situación, sin embargo, el problema de la profesión de maestra fue un debate acalorado de los congresos pedagógicos de 1890-1891, ya que por un lado, se defendía el impulso al desarrollo educativo de estos pequeños con métodos científicos y, por otro, se defendía la libertad de enseñanza que durante años estuvo en manos de la iglesia.

Sin embargo, este trabajo de instrucción, fue un espacio ganado por las primeras educadoras porque consideraban específico de la mujer el cuidado de los niños; posteriormente, a partir de los resultados de los congresos mencionados arriba, las autoridades institucionalizaron el nivel preescolar, exigiendo una formación y cada vez mayor preparación profesional de las educadoras.

Así, desde 1877 se funda la primera escuela de párvulos en la ciudad de México a partir de este momento se inicia la educación de ese nivel de manera formal con las reglas institucionales que avalaban la profesión.

A fin de analizar dichas transformaciones educativas se utilizaron las aportaciones de Berger y Luckmann (1976) en relación al tipo de acciones emprendidas por las educadoras, la forma en que anclan, reproducen en la cotidianeidad e internalizan los ordenamientos institucionales a sus prácticas desde sus propias interpretaciones, se encontró la forma como simulan la aceptación de algunas normas con tal de continuar ofreciendo el servicio, para ello se analizó cómo se ajustan a una nueva idea de esa realidad, cómo crean nuevos sentidos a partir de las interacciones sociales cotidianas con los sujetos involucrados. En esos procesos se pueden desarrollar consensos, conflictos, negociaciones, pronunciamientos, luchas, todo depende de las situaciones particulares vividas por las profesoras.

En congruencia con la idea anterior se sostiene que ”el hombre se construye a sí mismo, produce un orden social en la medida que externaliza su actividad como un modo de habituación en la vida cotidiana “toda actividad humana está sujeta a la habituación” (Berger y Luckmann,1976,74). En este sentido, se trató de desmenuzar aquí el largo proceso que llevó a institucionalizar la profesión de educadora del nivel preescolar a partir de estas categorías analíticas.

Desde esta apreciación Berger y Luckmann (1976) plantean que es imposible entender al yo si se le separa del contexto social particular en el que se formó, por esta razón, se consideró la caracterización de la profesión de las educadoras; por un lado, considerando la visión de Froebel como iniciador de este nivel en Europa, por otro, ya en el siguiente capítulo, desde la visión de los significados actuales de la profesión por parte de las educadoras de esta investigación, las cuales se encargan de la formación de niños de dos hasta los cinco años 10 meses, así mismo se incluye la óptica de la profesionalización pensada por las instituciones educativas oficiales.

Para la comprensión del contexto histórico Bazán (1993) ofrece un análisis de la educación en general y algunos aspectos del nivel preescolar que aquí interesa destacar, la autora aporta un análisis del contexto político básico de referencia para comprender los cambios

que ha tenido la profesión de educadora desde sus inicios.

Bazán (1993) señala que Porfirio Díaz heredó la ley juarista de instrucción pública de 1867, que establecía una educación laica, gratuita y obligatoria, aunque cambió el método de enseñanza y estableció la escuela moderna mexicana, con un carácter integral físico, intelectual y estético de los escolares, por otro lado, la formación de maestros fue uno de los objetivos centrales del régimen. Un dato interesante es que: "En 1881 había 4 escuelas para niños menores de 7 años, y para fines del porfiriato había aumentado a 23" (Bazán, 1993, 39)

Las actividades educativas que realizaban algunas mujeres con los párvulos era común, muchos padres confiaban en el cuidado de sus hijos por parte de ellas, de forma que en esta primera etapa, los llevaban a sus casas y ahí los atendían; la educación en este nivel era más bien informal en tanto que no se requerían estudios profesionales para realizar la actividad, simplemente era el gusto de interactuar con ellos y la necesidad de recibir una ayuda económica.

Volviendo a la postura de la categoría de habituación que ayuda a comprender estas transformaciones educativas, se señala que: "los procesos de habituación anteceden a toda institucionalización"(Berger y Luckmann,1976,75) así se puede captar un momento de la profesión de educadora caracterizada tal como se concibió en esta etapa histórica, como una actividad profesional fundamentada en un método objetivo, sin embargo, previamente existieron una serie de actividades habituadas por parte de algunas profesoras que mostraron una forma de trabajo con los pequeños; así, algunas profesoras como Guadalupe Tello y Leonor López Orellana, propusieron una formación más sólida para las educadoras que ya tenían experiencia en la educación con los niños.

Estas educadoras, inicialmente con una formación de nivel primaria, ya tenían una experiencia previa con los niños; fueron enviadas a Europa, a actualizarse en los métodos pedagógicos globalizadores, durante el gobierno de Díaz. Joaquín Baranda fue uno de los portavoces de aquellas profesoras que propiciaron cambios trascendentales en torno a la profesión; en dichos congresos se determinaron las medidas necesarias para uniformar el sistema educativo mexicano, mejorar las instituciones escolares y a partir de ello normar la profesión docente.

Siguiendo a Bazán (1993) en los congresos señalados se planteaba que las escuelas de párvulos se destinaban a: "favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral" se señalaba además que dichas escuelas debían estar dirigidas exclusivamente por mujeres, quienes supervisarían la enseñanza de juegos libres y gimnásticos (dones de Froebel) trabajos manuales y jardinería, conversaciones maternales y cantos.

Otro de los encargados de desarrollar estas cátedras para el desarrollo profesional de las educadoras fue Luis E. Ruiz (Larroyo,1986) que fundamentado en los dones de Froebel trató de armonizar las tendencias educativas del hogar, con las aspiraciones de la escuela, mediante las formas para" disciplinar el juego"

Siguiendo a Larroyo (1986) el programa de jardines de niños debía constar de cinco partes:

1) Juegos gimnásticos para cultivar en buena forma las facultades físicas de los párvulos

2) Dones o juguetes rigurosamente graduados.

3) Labores manuales, juegos destinados a ejercitar la mano, los sentidos y la inteligencia del niño y dotarlo de conocimientos

4) Plática al estilo moderno, con objeto de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños

5) Canto medio ingenioso, cuyo fin es amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentimiento estético.

En 1909 estos contenidos formaban parte del curso de didáctica para enseñar pedagogía en los jardines de niños por parte del doctor Ruiz. Cabe mencionar que este profesor manejó la metodología de la enseñanza desde el nivel preescolar y su continuidad en los dos niveles de primaria: elemental y superior. Posteriormente se convirtió en un curso específico impartido por Bertha Von Gluëmer, una vez que ésta se formara en esos métodos en el extranjero.

Por su parte Galván (2008) explica de manera sintética los cambios de la educación preescolar; en breves cifras ubica su surgimiento y desarrollo; esta información y otras aportaciones históricas, se sintetizaron en un cuadro Para una visualización de los cambios sufridos por este nivel (Ver cuadro No. 1). A fin de recuperar los cambios importantes de esa etapa como marco para el análisis de los cambios de la profesión desde su origen hasta la década de los setentas, el análisis de los sucesos posteriores se trasladó al siguiente capítulo; dicho corte se hizo debido a que se consideraron nodales las fuertes transformaciones de la política educativa que se desarrollaron a partir de la llamada revolución educativa vinculada a los acontecimientos la modernización educativa por lo que se decidió desarrollar una segunda parte del desarrollo de este proceso.

De acuerdo con datos de otras investigaciones, al crearse la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, en 1887, se integró en el artículo 9o. de su reglamento, que existiría una escuela de párvulos para niños y niñas de 4 a 7 años de edad. Asimismo plantea como dato relevante que: "en la escuela primaria que dirigía Guadalupe Tello, se estableció un anexo para los párvulos. Éste estaba dirigido por Leonor López Orellana. Ambas maestras influyeron en las autoridades para que se incluyera, en la Escuela Normal

para Profesoras, una cátedra de educación preescolar."(Galvan,2008)

Es preciso recordar que tal tipo de servicio existió desde antes de su institucionalización, (durante el servicio ofrecido a las madres trabajadoras por las casas amigas; se corroboró tal necesidad por parte del gobierno de Calles, en este gobierno se empezó a llevar los jardines a barrios alejados y marginados de la ciudad de México. En otro momento (1937) por intereses políticos del gobierno Cardenista se trasladan los jardines al Departamento de Asistencia Infantil, se da pauta para que al nivel se le vea desde una visión más asistencial que pedagógica.

Hasta aquí podemos observar que las determinaciones externas influyeron en la institucionalización de la profesión, lo instituido tuvo un peso importante, sin embargo, el ejercicio profesional realizado por diferentes educadoras aportó elementos decisivos. En tanto que las prácticas de algunas profesoras de primaria dedicadas al nivel preescolar fueron de alguna manera reconocidas en la labor emprendida; aquí lo instituyente también interviene en estos procesos. Para comprender mejor esta situación, es preciso descifrar con más detalle, cómo se desarrolla esa situación desde los actores que lo traducen desde sus lógicas e intereses particulares.

Se sostiene que la institución como parte del rubro estructura de poder se caracteriza por ser "un reducto exclusivamente femenino del sistema educativo. En su interior funciona un sistema de autoridad parecido al matriarcado, en el que se otorga poder con base en la antigüedad de sus miembros" (Bárcenas, 1982, 87,89). En su investigación la autora concluye que la actitud de la educadora hacia los ordenamientos institucionales se orienta en dos sentidos: por su misma formación critican el sistema de autoridad por ser impositivo, sin embargo, reconocen que "tiene que hacerse", se someten a estos designios y los reproducen en el aula; de acuerdo con Bárcenas al preguntarles a las profesoras estudiadas acerca de algunas formas posibles de participación señalaron que no se animaban por temor a sus consecuencias o tal vez por "inercias del sistema" en el que ellas se sentían involucradas. Las profesoras entrevistadas se descalifican en relación al conocimiento científico y el dominio de su profesión.

Sobre este tenor, a continuación se expone la forma en que se pueden desarrollar esas formas institucionalizadas de la profesión.

2.4 Acciones habitualizadas realizadas por las educadoras

En este apartado se enfatizó la influencia de las acciones habitualizadas de las profesoras como formas de anclaje con la realidad desde sus percepciones y creencias al interior de los espacios escolares y a través de la asunción de una determinada identidad y roles asumidos en la práctica cotidiana escolar y familiar, sin dejar de considerar los marcos

socio históricos en los cuales se desarrollan.

La idea de cómo se realiza de manera cotidiana la reproducción de ciertas ideas institucionales se describe como un proceso en el que "La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores" (Berger y Luckmannn,1976, 76). A esta tipificación de acciones se agrega la propia tipificación de los actores en las instituciones, es decir, de cómo determinadas autoridades y las instituciones delinean lo que deben ser estas profesionales en el trabajo con los niños al interior de la institución.

Los autores mencionados sostienen que un mundo institucional…"se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera y existirá después de su muerte. Esta historia como tradición de las instituciones existentes tiene un carácter de objetividad. El mundo institucional es actividad humana objetivada" (Berger y Luckmann, 1976,83).

Históricamente se evidencia que una vez establecida la necesidad primera de la preparación profesional de las educadoras, en lo futuro, se instituyó esa práctica en forma habituada, varias de las profesoras de preescolar asistían por un lado, como un requerimiento oficial a cursos de preparación y, por otro, en respuesta a sus necesidades personales a los significados otorgados por estas profesoras a su profesión desde su historia personal; Rosaura Zapata y Elena Zapata quienes con objeto de ver la organización y el funcionamiento de dichas escuelas, viajaron a San Francisco, Nueva York y Boston; fueron comisionadas para organizar los primeros kindergarten en la capital de la República, los cuales finalmente se establecieron en enero de 1904. Por su parte Estefanía Castañeda quedó a cargo de uno de los primeros Jardines de niños.

En el proceso de institucionalización de la profesión, se empezaron a establecer las reglas para integrarse al sistema: "Las reglas para poder presentarse al examen de profesora de párvulos las dictó Justo Sierra en septiembre de 1905. Se trataba de aprobar tres tipos de pruebas: una era teórica, otra práctica y la tercera pedagógica" (Galván, 2008).

En el caso de Berta von Glumer fue comisionada en el año de 1907 por Justo Sierra para cursar en la Normal Froebel de Nueva York, todo lo referente a la formación de maestras de párvulos. De aquí que estudiara la organización y funcionamiento de las escuelas normales en donde se formaban estas docentes, impartió clases como maestra de las practicantes de las escuelas de párvulos, en la Escuela Normal para Maestras. Hasta ese momento la formación de las maestras que atendían a los niños menores de 6 años había sido impartida por Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata. Sin embargo, existía la necesidad de crear la carrera de 'maestras de párvulos' con una orientación y preparación específica para ese

nivel escolar. Fue entonces cuando la maestra Berta von Glumer presentó un plan de estudios específico para la formación de las profesoras de párvulos el cual fue aceptado por las autoridades correspondientes. (Galván, 2008)

Hacia 1903 se otorgó el nombramiento de directoras del establecimiento denominado Federico Froebel, a las señoritas Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, ubicado en la calle del Paseo Nuevo No. 92. En cuanto a Rosaura Zapata, se hizo cargo del kindergarten Enrique Pestalozzi (Galván, 2008).

Es interesante recuperar algunos datos de la biografía de Rosaura Zapata para enlazar esa parte institucional con sus propias necesidades como profesionista y mujer: instauró los Kindergarten: E. Pestalozzi, C Rébsamen y Herbert Spencer; preparó cursos para capacitar a las alumnas en Educación Preescolar, promovió que ya no se nombrara en idioma extranjero a los Jardines de niños; fue invitada por Vasconcelos en 1921 para reorganizar los Jardines, a través de la Inspección General de Jardines; presentó un proyecto de reformas; creó al estilo de Vasconcelos, misiones de educadoras para organizar estos centros en diferentes partes de la república. Se dice que al morir su madre y ser soltera se dedicó por completo a esta labor. En 1946 quedó a cargo de la Dirección General de Educación Preescolar.

Es importante señalar que el surgimiento del Estado nación influyó en la creación de todos estos centros, ya que se les consideraba un medio para consolidar al Estado a través de transformaciones desde la política educativa.

A partir de los datos recabados es posible afirmar que existen algunas controversias en cuanto a los enfoques de las profesoras que impulsaron este nivel de educación ya que formalmente establecieron la necesidad de la preparación pedagógica de las profesoras de jardín de niños, sin embargo, en su discurso todavía están presentes ideas un tanto apegadas a la visión institucional centrada en la función materna de la educación de los infantes.

Se puede observar en sus escritos dos discursos, lo que se puede vislumbrar como mera hipótesis es que ellas mantenían la visión de la madre espiritual combinada con la idea de la preparación profesional desde métodos objetivos y científicos; tal vez como una transición en su forma de pensamiento. En síntesis tenemos que entre las décadas que van de 1880 a 1910, se instauraron un número considerable de Jardines de niños, bajo el ordenamiento de la pedagogía objetiva, recién importada de Europa.

La concepción educativa que permea hasta la actualidad en muchos centros que imparten este nivel está centrada en una de las necesidades de los niños que es la de asistirlos haciendo énfasis en el cuidado de su higiene y salud, función que socialmente se encarga a

las madres; sin embargo, tal función considerada primordial para las instituciones se toma por parte de las instancias que acogen a los niños y niñas, en sustitución de aquellas que cada vez se integran en mayor número al trabajo remunerado.

CUADRO No. 1 ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

1823	Se funda la primera normal Lancasteriana
1833	Establecimiento de la primera escuela Normal perteneciente a la Dirección General de Instrucción Pública.
1837	Los primeros esfuerzos dedicados a la atención de los niños menores de 4 años y primeras instituciones para el cuidado de las madres trabajadoras se dieron con la apertura de un local para atenderlos junto con "la Casa de Asilo de la Infancia" fundada por la emperatriz Carlota (1865).
1879	Potasio Tagle se compenetró en la necesidad de formar maestros para ir substituyendo el sistema de monitores de las Escuelas Lancasterianas. Se propuso, para ello , hacer de la Escuela Secundaria de Niñas de la Ciudad de México, un semillero de Profesoras.
1869,	Se crea "el asilo de la Casa de San Carlos", en donde los niños recibían alimento y cuidado
1881 1882	El maestro Enrique Laubscher, educador alemán se encontraba al frente de la primera Normal en Veracruz. Primer Congreso Higiénico Pedagógico
1884	En el Distrito Federal el maestro mexicano Manuel Cervantes Imaz se preocupó por atender al niño preescolar, por medio de una educación adecuada a sus necesidades. Fundó, una escuela similar a la primera normal de profesoras de Jardín de niños en Veracruz
1888	El H. Ayuntamiento de Chihuahua, acordó la creación de dos escuelas de párvulos bajo la dirección de profesoras tituladas traídas de Nueva York.
1903	Se otorgó el nombramiento de directoras a las señoritas Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, comisionándolas para organizar los primeros kindergarten en la capital de la República,
1904	Se establecieron los primeros kindergarten en la capital de la República, . Estefanía Castañeda quedó a cargo del establecimiento denominado Federico Froebel, ubicado en la calle del Paseo Nuevo No. 92. En cuanto a Rosaura Zapata, se hizo cargo del kindergarten “Enrique Pestalozzi.”
1911	Las señoritas Berrones y la Profesora. Ma. de Jesús Valero continúan con la tarea de

	difundir la educación preescolar en San Luis Potosí fundan el centro de Párvulos
1921	Con la creación de la SEP. Se crea la Inspección General de Jardines de niños
1924	Durante el gobierno de Calles, Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación, responde a la crítica social: los Jardines son para la clase rica y establece secciones de párvulos anexas a las escuelas primarias; de esta manera el jardín de niños se convirtió en una institución popular.
1917 y 1926,	Los jardines de niños aumentaron de 17 a 25 en la capital de la República. Hacia finales del gobierno de Plutarco Elías Calles el número de jardines de niños había aumentado a 84 .
1925	Lauro Aguirre extiende la educación preescolar a través de las misiones culturales
1927	Se decretó que los centros de preescolar pasaran al Departamento de Asistencia Infantil de la S.S.A., llamándoles hogares infantiles
1928	Fue creada la Inspección General, nombrándose como Subdirectora a la señorita Rosaura Zapata.
1931	Se elevó la Inspección General de Jardines de Niños al rango de Dirección General.
1937	El presidente Cárdenas decretó que la educación preescolar quedara adscrita a la Dirección de Asistencia Infantil, misma que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Social.
1940	Las educadoras normalistas elaboraron un documento dirigido hacia el presidente Ávila Camacho, en el cual se argumentaba que la Educación Preescolar iba dirigida a niños sostenidos por la tutela familiar, y que aquellos que requieren la del Estado deberían seguir atendidos por la Secretaría de Asistencia Pública (SAP).
1941	El presidente Ávila Camacho trasladó dicho nivel escolar a la Secretaría de Educación Pública, creándose el Departamento de Educación Preescolar.
1942	Los jardines de niños regresan a formar parte de la SEP.
1947	Se funda la Escuela Normal de educadoras.
(1952-1958)	Adolfo Ruiz Cortínez confirió a los jardines de niños más importancia desde el punto de vista técnico que desde el económico.
1957.	Se celebró en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). El resultado fue que los planteles aumentaron a 1 132 en todo el país.
1979	La Dirección de Educación Indígena, el COANFE y C.E.E Amplían cobertura para atender a distintas zonas marginadas e indígenas del país.

Referencias:
Arturo Maldonado y otros, *Álbum del Maestro Chihuahuense,* Chihuahua, Talleres Gráficos del gobierno del Estado, 1929
Luz Elena Galván Lafarga (2008) http://www.zona-bajio.com/De Párvulos a Preescolar.

2.5 Influencias Froebelianas en la visión de la profesión

Lo interesante de estos procesos de la profesión es identificar ¿En qué momento y cómo se estableció o legitimó oficialmente que la educadora debía ser una mujer profesional con determinadas características?. Se encuentran antecedentes en las ideas pedagógicas y filosóficas de los trabajos de Froebel, de hecho en su misma biografía ya que desde muy pequeño quedó huérfano primero de su madre, quien murió cuando él tenía 9 meses, posteriormente desligado de su padre, fue adoptado por su tío materno quien le enseñó a temprana edad la importancia del trabajo ligado a la naturaleza. su filosofía parte de la idea de la unidad entre lo absoluto, la naturaleza y el hombre (Cuellar, 2005). Fue un niño con muchas necesidades de afecto por parte de la figura materna que tanto deseaba; aunado a lo anterior es importante resaltar que sus propios referentes educativos fueron mujeres dedicadas a la atención de los pequeños, por ello no es de extrañar que reprodujera la idea del amor materno por parte de las educadoras.

La educación de niños pequeños parte de su contribución pedagógica relacionada con los dones[6], al igual que su pedagogía ligada al trabajo, constituyen aspectos que poco a poco fueron desapareciendo como tales o se les manejo con menor énfasis, se desvalorizó su importancia como parte de la construcción de conocimiento que logran los niños y niñas con el apoyo por parte de las mismas maestras que se hacían cargo de este nivel

6 La siguiente lista de materiales corresponden a los dones que señalo Froebel como parte de la riqueza con la que se podía educar a los niños y niñas, esto no solamente implica el material en sí, sino las formas como se trabaja, los conocimientos que el manejo de este material implica y la actitud asumida por parte de la educadora hacia los niños en la relación pedagógica. Su importancia radica en que son saberes importantes para la formación profesional de las educadoras, sin embargo, por parte de algunas profesoras se ha perdido como parte de un proceso constructivo elaborado por el niño.

1. Seis pequeñas bolas de lana roja, amarilla, azul, verde, anaranjado y morado.
2. Una esfera de madera, un cubo y un cilindro.
3. Un cubo de madera que se divide en ocho cubos más pequeños.
4. Un cubo de madera que se divide en ocho prismas rectangulares.
5. Un cubo de madera que se divide en 21 cubos completos, 3 cortados en cuartos, y 3 divididos en mitades.
6. Un cubo de madera hecho de 18 prismas rectangulares y 6 que son divididos en prismas cuadrados o prismas rectangulares más pequeños.

Superficies:

7. Tablas grandes y pequeñas de varias formas geométricas.

Líneas:

8. Palillos y aros.

Puntos:

9. Pequeñas cuentas.

Línea y Punto:

10. Palillos y bolas de plastilina.

educativo.

Como pedagogo Froebel señaló una serie de cualidades que observaba en Pestalozzi, y que admiraba de un buen educador:

- El cultivo de las fuerzas que emanan de los niños: corazón, mano e inteligencia.
- El que piensa que el niño debe apetecer el bien llevándolo por caminos de virtud
- El que afirma que la familia tiene una función educadora de primer orden, en especial, la madre.
- El que se plantea como problema teórico, el coordinar la libertad humana con la norma del deber.

En 1839 se da un curso de capacitación a los profesores, en el cual manifestaba la conciencia de que "era necesaria el alma femenina en la formación del niño pequeño. Ante un ser tan indefenso, las madres de los niños tienden a una cierta educación de sus hijos, por lo tanto, deben tomar conciencia de su función educadora, lo mismo que todas aquellas mujeres jóvenes que tienen contacto con los niños." Froebel (citado en Cuellar,2005, 62).

Para Froebel (citado por Cuellar, 2005, 63) "es en la mujer, en la madre, en la educadora, donde surge de un modo natural, espontáneo, la tendencia a proteger, a orientar, a educar integralmente al niño… es muy importante la valoración de la mujer, de la sensibilidad del corazón en la orientación para que el niño conozca la naturaleza, el hombre y a dios. En la mujer se albergan sentimientos de amor hacia el niño, de ahí su idea de una organización: *Unión para la organización de un obra educativa entre las mujeres y jóvenes alemanas"*

Las ideas de este autor fueron trasladadas al contexto mexicano ya que de alguna manera sus ideales encajaban con las ideas de algunos pensadores de la educación que enarbolaban la importancia del trabajo a cargo de la mujer, sería una labor dedicada al cuidado pero con ciertas características de un trabajo profesional para con los niños.

Así las ideas de este pensador tuvieron eco aproximadamente en nuestro país, un año después de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, cuando aparece el Reglamento Interior para los *kindergartens*, se señala que éstos no eran propiamente escuelas sino una transición entre la vida del hogar y la escolar y por tanto "las educadoras deben conducirse allí con los niños como una madre inteligente, sensata, cariñosa y enérgica se conduce con sus hijos" (SEP, 1988).

A continuación se analiza cómo se articula el ideal de ser de la educadora con la generación y fomento de ciertos roles profesionales en los Jardines de niños que corresponden a tal identidad profesional y la asunción de ésta por parte de las educadoras.

Dicha identidad profesional está asociada a un conjunto de roles estereotipados con respecto a sus funciones educativas.

2.6 Los roles como representaciones y mediaciones institucionales

Berger y Luckmann (1976) explican cómo se da este proceso en términos de los roles asumidos por las personas: A se apropia de los roles reiterados de B, aquel, constituye un hábito o costumbre el hacer un trabajo de la misma forma que otro el cual se considera tiene experiencia y lo ha hecho previamente, de alguna manera ha resuelto una determinada actividad, de forma que toma dichos roles como modelos para el desempeño de los suyos propios; la ventaja de ello según Berger es que cada sujeto puede prever las acciones del otro, de forma que la acción de ambos puede ser previsible.

Estos autores mencionan minuciosamente cómo se da el proceso del ordenamiento institucional a partir de la tipificación de los quehaceres de cada sujeto: un segmento del yo se objetiviza según las tipificaciones socialmente disponibles, conforman esquemas típicos del ser y el hacer que se van estructurando según esas objetivaciones a medida que éstas se acumulan, todo un sector de la autoconciencia se va estructurando; se puede ver así la configuración de los roles, éstos no son sino tipos de actores en un contexto. La construcción de tipologías de roles es un correlato necesario de la institucionalización del comportamiento.

Lo roles objetivizados lingüisticamente son un elemento esencial para la integración en la sociedad. Al internalizar dichos roles, ese mundo cobra realidad para los individuos. Estos aparecen en el momento en que se forma un acopio de conocimientos comunes que contienen tipificaciones recíprocas de comportamiento previo a la institucionalización.

Así, todo comportamiento institucionalizado involucra roles, éstos tienen un carácter controlado de la institucionalización, posibilitan que las instituciones existan; contribuyen en el comportamiento e integración de otros roles en la conciencia y comportamiento de los integrantes de la sociedad. A continuación se analiza la forma cómo esto se presenta en la realidad de la educación preescolar que interesa mostrar.

Al respecto, se puede observar en los grupos de profesoras que aquí se estudian, las de escuelas privadas, resisten una difícil situación laboral en cuanto a patrones asumidos en su trabajo, pues por no ser maestras egresadas de una normal, pareciera que son vistas por parte de quien las contrata como sujetos distintos al resto de profesoras normalistas con las cuales se trata laboralmente, es decir las condiciones de trabajo en varios colegios particulares en donde laboran se caracteriza por tener pésimas condiciones laborales, incluso sin contratos de trabajo. Finalmente la formación aunque es relevante, y se

promueve entre las que ascienden a profesoras, la situación de desventaja sociolaboral prevalece para quienes ingresan como asistentes educativas.

Lo anterior es un ejemplo de cómo los roles institucionalizados entran en juego en relación con el conjunto de saberes y conocimientos con que las profesoras cuentan, por ello, hasta cierto punto se han visto estigmatizadas por no pertenecer al sector de educadoras egresadas de normal, se les considera como cuidadoras de niños, cuestión histórica adjudicada a las educadoras de la primera infancia.

Las profesoras de escuelas particulares que aquí se identifican se les ubica por parte de la mayoría de las autoridades como trabajadoras con múltiples funciones en toda la escuela y en cualquier actividad requerida, esto implica por ejemplo, cambios del grupo a su cargo de manera constante, atención a cuestiones administrativas, técnicas o asistenciales hacia los pequeños alumnos, son en muchos casos comodines, o asistentes en sentido estricto, es decir, como el ayo .del siglo XVIII, una cuidadora cuyas funciones se centran en lo asistencial para la sobrevivencia biológica de los niños, sus tareas son en muchas ocasiones exclusivas de la higiene y la alimentación, actividad en la que se reducen totalmente las acciones educativas y pedagógicas y de desarrollo humano a simples cuidados maternos; desde e! punto de vista de algunos de los directores, estas actividades no requieren ninguna preparación pedagógica.

El rol asignado por la autoridad y asumido por la mayoría de estas profesoras está mediatizado por connotaciones ideológicas de sumisión y obediencia sin que medie ninguna reflexión acerca de las decisiones pedagógicas más pertinentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que propicie una mejor educación y desarrollo del potencial humano de los educandos; ante todo prevalece la razón de la autoridad.

De acuerdo con Agnes Heller (1985) se considera que los roles tienen un carácter estructurado de uso aprendido por imitación, ello permite a los hombres en sociedad mecanizar la mayor parte de sus acciones dadas por el rol. De la misma manera que los sistemas funcionales de la sociedad se van estereotipando, del mismo modo los tipos de comportamiento tienden a convertirse en roles. En ello va implicado la necesidad de los hombres de sentir un deber de representar a la humanidad, de ser un ejemplo; la presencia de la comunidad funciona como un catalizador. Para esta autora, la aparición de roles estereotipados dificulta las tareas del conocimiento; la estructura del rol degrada las relaciones sociales. Cuanto más se estereotipan las funciones del rol, tanto menos puede crecer el hombre hasta la altura de su misión histórica, tanto más infantil permanece.

Lo anterior se realiza en detrimento de aspectos centrales para el desarrollo educativo de niñas y niños. Una cuestión similar sucede con la mirada de algunas madres y padres de familia, pues para éstos, son algo así como cuidadoras de sus hijos, como aquella persona sustituta que atenderá las necesidades de sobrevivencia del niño cuando el padre o madre

no está, lo cual es lógico y comprensible aunque injustificable ante las condiciones en las que trabajan algunos colegios, por ejemplo, el número de alumnos que integran en un salón sumamente estrecho.

En algunas profesoras existen roles aprendidos en otras instituciones como parte de su prácticas profesionales y servicio social, de forma que en diferentes instancias previamente al ejercicio profesional se va integrando una idea de lo que a futuro será el rol que van reproduciendo en la sociedad.

El conocimiento de los roles es trascendente en tanto aparecen como representaciones y mediaciones institucionales de un conjunto de conocimientos institucionalmente objetivados. Revela mediaciones entre los universos macroscópicos de significado objetivados en la sociedad y las maneras cómo estos se convierten en realidades subjetivas en los individuos. La idea del control aparece en una y otra institución.

Los significados objetivados de la actividad institucional se conciben como conocimientos relevantes para todos, una parte de ellos son diferenciados e importantes para cada sujeto, de cierta forma que analizaremos adelante, algunos tipos se erigen como transmisores de ciertos conocimientos y otros como receptores, ello se observa claramente en las distintas funciones y trabajos que realizan las profesoras en distintos centros escolares.
Desde aquí ya se observan diferencias en cuanto a la apropiación y distribución de tales conocimientos Berger y Luckmann (1976) explican que existen procedimientos tipificados para que un conocimiento de tradición pase de los que saben a los que no saben.

La idea de sentido común de que en toda mujer se encuentran ciertas características como ser dulce y amorosa con los alumnos se estableció como rol ideal para el trabajo de educar a éstos, sin embargo, ya en otros trabajos se han planteado críticas a esta postura en el sentido de que el género no determina el rol y que las emociones y sentimientos entre una mujer y unos niños(as) no necesariamente despierta instintos de amor. Hoy en día, en las experiencias de las educadoras de esta investigación es altamente significativo el proceso que las llevó a resignificar su profesión y rol fuera de esta connotación que restringe su trabajo como profesionales; el rol aprendido es criticado y negado por varias de ellas.

Una situación social que se repite como habituación continua como lo ha sido el cuidado de los niños por parte de las educadoras tiende a institucionalizarse; las acciones observadas de una profesora a otra se tienden a tipificar, de esta forma las acciones de dos o más individuos se entrelazan para formar una tipificación recíproca, aunque puede en un momento dado en circunstancias de crisis transformarse en un sentido nuevo. Al respecto se dice que: “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores… toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luckmann, 1976,76).

Aunque es también evidente esta lucha entre lo instituido y lo instituyente en un momento determinado se puede presentar una confrontación de concepciones, las vivencias de las educadoras que están ubicadas en una posición inferior a otras compañeras, puede generar verdaderas crisis y provocar luchas de poder intensas al interior de la institución.

La institución privada reproduce ciertas prácticas, establece una organización con principios para la hegemonización del trabajo de acuerdo a los distintos niveles y estratificaciones sociales que establecen funciones distintas a cada trabajadora de acuerdo a ciertos perfiles profesionales, ello influye por supuesto en la división social del trabajo realizado.

En el caso de los Jardines de niños privados se ha institucionalizado la necesidad de funcionar a través de distintos niveles de intervención con los niños; las asistentes de la educadora normalista son las encargadas de apoyarla en todo lo que se refiera a sus cuidados asistenciales así como de proporcionar todo el material que la profesora necesite, ayudar a los niños en las actividades de forma que la primera de acuerdo a su perfil normalista es la encargada de realizar el trabajo de planificación educativa, de organización del trabajo en el grupo en interacción con el conocimiento que los niños deben aprender, mientras que la asistente tiene una situación laboral de segundo plano, está subordinada al trabajo manual y en algunos casos a las oportunidades que la primera le otorgue en relación a trabajos que requieren una fundamentación teórica y metodológica; la asistente lo asume, en tanto que se ve sin una preparación formal como educadora.

2.6.1 Identidades profesionales y el trabajo manual e intelectual

De acuerdo a las anteriores consideraciones vemos que en el mismo proceso de desarrollo de las actividades de las profesoras, se legitima la división del trabajo manual e intelectual, aunque ambos tipos de trabajo realizan trabajo práctico y, dependiendo de las concepciones de mundo, de su posicionamiento en la institución, las profesoras se inclinan por esta división aparentemente de fácil organización porque consideran que se hace el trabajo más productivo, o bien porque han asimilado la jerarquía y categorización de unas personas sobre otras como algo natural y consecuencia de su formación inicial; esto significa en términos de lo social, la asunción de formas culturales de dominación de unas personas sobre otras, a partir de las cuales se generan ciertas relaciones sociales y de poder .

Con respecto a este punto, resalta el hecho de que en las profesiones modernas, se busca más la identidad para los otros; es decir una forma identitaria estatutaria en términos de Dubar (1993), orientada hacia el acceso a una posición, un estatus, en función de la interiorización de nuevas formas de decir, hacer y pensar valoradas por el poder.

En la actualidad estas formas estarían determinadas por aquellos que conocen mejor los términos utilizados en los programas, por ejemplo, el modelo de competencias, manejado por aquellas que se han apropiado de esos nuevos códigos y por aquellas profesoras que de alguna manera cuentan con el aval de una certificación profesional, a través de un título profesional.

Es interesante observar que la posición, el estatus y el rol han sido un medio de identidad profesional avalado por las instituciones que legitiman un saber reconocido social y profesionalmente, en la reflexión realizada en cuanto a las formas de evaluar el trabajo profesional de enseñar se señala que: "El estatus debía merecerse por el éxito en pruebas sancionadas por el poder político" (Dubar, 1993 ,35). Nótese que el contexto del que habla este autor es de la monarquía absoluta, las condiciones son semejantes a las formas actuales de evaluación docente.

Las acciones que una profesora realiza en una institución comúnmente se tornan rutinarias, se viven de manera cotidiana y sin cambios. Las profesoras han asimilado internamente sus deberes, normas y rituales de la institución, como mecanismos de sobrevivencia en el medio; ya que se considera que estas habituaciones facilitan el trabajo de las personas.

Por otra parte, los autores citados sostienen que las instituciones controlan el comportamiento humano estableciendo pautas de conducta de antemano, lo canalizan en una dirección determinada; el carácter controlador según Berger es inherente a la institucionalización en cuanto tal, aunque esto es secundario en relación al control primordial que se da en la vida misma de la institución.

Las mismas educadoras norman la conducta a seguir, son las mejores vigilantes de la norma en la vida cotidiana, ello les permite sentirse parte de la institución, ya que el sentido de pertenencia es trascendente pues dota de identidad necesaria para ser reconocido profesionalmente.

Berger y Luckmann (1976) sostienen que el orden institucional elabora una serie de legitimaciones que son aprendidas por las nuevas generaciones, en este caso sería por todo el personal nuevo que se integra a la institución; de inmediato se crean los mecanismos de integración a través de reglas y normas enunciadas por medios legales como pueden ser los manuales institucionales, mediados por un código de lenguaje especializado, otro mecanismo lo conforman las supervisiones permanentes que en algunas escuelas representan una vía de ordenamiento, de esta forma las profesoras se explican su buen o mal funcionamiento, de acuerdo a dicho conocimiento estipulado oficialmente, aunque siempre hay quien busca la apariencia de la aceptación de la norma.

Por otra parte, se señala que sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación,

utilizándolo como instrumento principal, el individuo socializado se verá obligado a explicar su buen o mal funcionamiento en términos de dicho conocimiento

Es importante señalar que el surgimiento de una diferencia en las acciones de los sujetos que conforman la institución aunque se desate por parte de algún miembro y otros lo sigan, el cambio depende de factores o acciones externas al mismo contexto institucional se puede presentar en el orden de lo instituyente, lo que se traduce como la resistencia a seguir ciertas funciones o reglas establecidas por la institución de acuerdo a un perfil profesional y funciones establecidas formalmente, si los sujetos no están de acuerdo en tales roles pueden rechazar el trabajo por no corresponder a sus intereses y expectativas laborales aunque con esto se expongan a perder su trabajo.

Al interior del proceso de la institucionalización se va desarrollando una división del trabajo que puede aparentar hacer el trabajo de manera más económica, fácil para ellas; se vive como una necesidad práctica en función de la serie de situaciones que deben cubrir en una jornada laboral: recibir a los niños, establecer el orden, indicar la tarea, jugar con ellos etc, sin embargo, en ello se juega también la división del trabajo manual e intelectual, en algunos casos se vive como una discriminación racial que luego paradójicamente se transforma con la incorporación de las profesoras al equipo de trabajo reconocido por la autoridad.

.

Las formas institucionalizadas legitimadas, entendidas como acciones habitualizadas se presentan igualmente en el trabajo didáctico y pedagógico. Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y más controlado se vuelve; y cuanto más se dé por establecido en el plano el significado, más se reducirán las alternativas posibles a los programas institucionales.

Una vez retenidas en la conciencia algunas experiencias de las profesoras éstas se sedimentan, es decir, quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables; se presenta entonces el fenómeno de la sedimentación intersubjetiva a través de una serie de objetivaciones reiteradas en la experiencia de las experiencias compartidas, que provocan en algunos casos firmes lazos de unión y la posibilidad de transmitir esas ideas a otros individuos.

Un aspecto relevante acerca de lo que ha sido instituido, sedimentado tal vez e integrado como una situación lógica o natural en la profesión es “La preponderancia de mujeres en el magisterio. Mientras que lo universitario es sinónimo de masculinidad y saber científico, lo magisterial equivale al saber práctico, femenino, de acuerdo a algunas posturas este saber intuitivo junto con las condiciones de bajos salarios, precarias condiciones materiales y baja estima social, influyen en la desvalorización de la función docente ya que esto propicia que se considere el trabajo magisterial como subprofesión (Sandoval, 1992).

De esta manera, desde la formación inicial de las educadoras, los significantes de lo bueno, lo bello y lo puro han conformado un ideal "cuya base en la relación pedagógica debe sustentarse como relación de amor, relación propia y natural de la mujer debido a su instinto maternal" (Elizondo, 1999, 7).

La feminidad, dice Elizondo, es como un orden conformado por la convivencia de prácticas y señalizaciones con determinada asignación valorativa que se atribuye a una diferencia presente en lo real, a una diferencia sexual-biológica que existe como referente universal. De otra manera, lo femenino tiene una serie de experiencias, actitudes, ritos, símbolos, esquemas de pensamiento y de relación, etc. que constituyen el imaginario de lo femenino que la hacen diferente de lo masculino, pero además de esto, están las diferencias sexuales primarias y secundarias. Esta diferenciación entre lo femenino y lo masculino ha variado a través de las diversas culturas y es parte del proceso socio-histórico de la humanidad.

Algo similar sucede en las funciones y roles que deben seguir las educadoras comunitarias, se van incorporando a la vida cotidiana escolar, se van instituyendo como normas y poco a poco se asimila que es algo natural y necesario dentro de sus actividades diarias. Desde la constitución de las representaciones, esto se perfila como una idea central de la representación pues sirve de fundamento para la operacionalización del ejercicio profesional de las profesoras.

Una característica peculiar del ambiente que rodea el trabajo de la educadora ha sido el énfasis puesto en su capacidad para elaborar manualidades con sus propias manos para el decorado del salón, para los regalos de las múltiples festividades que realizan en los jardines; esto según Elizondo responde a las carencias de dotación de infraestructura por parte de la SEP, lo cual implicaba que ellas elaboraran ese ambiente "agradable para la educación de los niños; por otro lado, señala que esa situación se debía a que las mujeres de principios de siglo fueron educadas en esas artes manuales, tejido, bordado, un arte del que debían hacer énfasis, ya que lo bello, lo perfecto se perpetúa como lo infinito y divino. Por otro lado, esta situación orilla a pensar que este tipo de actividades propias de las mujeres dedicadas al hogar se trasladaron a la escuela como una extensión más de los trabajos que ellas realizaban en casa.

Al respecto los autores citados señalan que toda transmisión de significados institucionales entraña procedimientos de control y legitimación anexos a las instituciones mismas y administradas por el mismo personal.

2.6.2 Legitimación de la institucionalización

El proceso de legitimación de acuerdo con Berger y Luckmann (1976,122) se desarrolla

por las siguientes fases:

Primera: aquí no requiere del apoyo de una biografía ni de la intersubjetividad, es evidente por sí misma para todos los que la integran; la legitimación se hace necesaria cuando las objetivaciones del orden institucional (histórico) deben transmitirse a una nueva generación que no mantiene recuerdos y habituaciones, ahora deben ofrecerse explicaciones y justificaciones de los elementos que salen de la tradición institucional. A esta legitimación se le atribuye validez tanto cognitiva como normativa, viene a ser como uno de los aspectos que integran la representación, los conocimientos de sentido común con los que los sujetos se integran a un mundo intersubjetivo asumiendo determinadas funciones como algo natural.

Lo que se asoma, a partir del análisis hasta aquí expuesto son dos etapas en las que primero no se exigen conocimientos y preparación específica para atender a los pequeños, posteriormente en el contexto de desarrollo de la pedagogía objetiva y los conocimientos de la pedagogía de Froebel y Pestalozzi, impulsada por las propias profesoras que habían regresado de Estados Unidos y Europa durante el gobierno de Díaz, se exige ya una formación para las nuevas profesoras que quisieran ingresar a esta profesión, aunque seguramente para algunas significó abandonar este medio de sobreviviencia.

No se trata sólo de valores, como base se encuentra cierto tipo de conocimiento; la legitimación indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra y por qué las cosas son lo que son, el conocimiento precede a los valores en la legitimación de los valores, esa realidad se presenta en ellas como dada por naturaleza. No se trataba de si estaban o no de acuerdo en asumir esa formación, era un hecho que para ingresar a una escuela de este nivel se debía tener una formación previa.

2) Segunda En esta fase o nivel de legitimación se encuentran conocimientos teóricos que Berger llama rudimentarios, son sumamente pragmáticos y sirven de apoyo a acciones concretas son del tipo: proverbios, máximas morales, y sentencias, aunque también leyendas y cuentos populares. A través de éstos se pueden encontrar las representaciones sociales, ya que son conocimientos de sentido común avalados socialmente. Estas ideas conformarían la base del proceso del anclaje en la representación, ya que les permite actuar en la realidad de una forma más comprensible para ellas.

En Froebel (citado por Cuellar,2006,40), se identificaron las siguientes máximas morales que se siguieron por tradición por parte de las y los educadores como Froebel ; posteriormente lo siguieron otras educadoras: *Cuando se contempla la naturaleza de cerca ... se viven enseñanzas que no se repiten"; "La infancia es la época en la que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo"* Aquí se puede observar las bases fundamentales de la propuesta pedagógica de este pedagogo: amor, naturaleza, trabajo y jue*go.*

En el discurso de Estefanía Castañeda las connotaciones de la profesora amorosa se expresaban así: "Amar mucho al niño proveerse de un conocimiento íntimo de su naturaleza, …volverse abnegada, casi madre celosa en el cumplimiento de su deber, y tan tierna , serena y firme, que sin agitación ni preferencias apasionadas impulse y sostenga al niño con la fuerza de su prudente y dulce energía tornándolo a la vez libre y dócil" (Cardiel Reyes, citado por Elizondo, 1999). Una segunda interpretación de esta etapa se expresa así: " el niño es una "promesa" y su acción dirigida a él es equivalente a la de dar forma a una "masa virgen" o a la de " cultivar una semilla" (Rosaura Zapata, citada por Barcenas,1988,105). En este contexto el niño es parte de la naturaleza y la acción de las profesoras como jardineras cuidando de ellos resaltaba como elemento simbólico que definía sus acciones cotidianas.

3) Tercera: El tercer nivel está compuesto por teorías explícitas a través de las cuales la institución también se legitima con un cuerpo de conocimientos diferenciados, son marcos de referencia bastante amplios correspondientes a los sectores de comportamiento institucionalizado. En el caso que aquí nos interesa corresponde a los fundamentos pedagógicos derivados de la pedagogía de Froebel; en la actualidad son los referidos al programa de preescolar con el enfoque de competencias combinado con un constructivismo sociocultural, basados en teorías de los cuales se derivan principios de actuación de toda las profesoras de educación preescolar, por ejemplo, la teoría sociocultural de Vigotsky que está presente en los fundamentos del nivel preescolar.

4) Cuarta: El último nivel contundente para todos estos procesos es el de los universos simbólicos entendidos como "cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica" (Berger y Luckmann, 1976) son procesos de significación que se refieren a realidades que no son de la experiencia cotidiana; en esta fase todos los sectores del orden institucional se integran como marco de referencia general.

Lo conciben igual como matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales, la sociedad y la biografía de las personas se ven a través de ese universo. Los sistemas simbólicos son además instrumentos de conocimiento y de comunicación, pueden ejercer un poder que interviene en las ideas, pensamientos y acciones de los sujetos.

El orden simbólico nos dicen los autores citados, aporta orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica, se puede señalar que se ha aprendido a lo largo de toda la experiencia del sujeto en relación con su entorno sociocultural. Lo podemos palpar en la serie de creencias más o menos fijas que a lo largo de esta exposición se observan en las acciones y pensamientos de estas educadoras.

En el proceso de legitimación podemos ubicar los orígenes de los órdenes simbólicos; una vez avalada cierta realidad, constituye una objetivación de significado de segundo orden, en tanto que las profesoras llegan a apropiarse de y reproducir algo ya instituido; así la legalización produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales; la función de legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de primer orden ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles en dos sentidos: primero, el orden institucional debe tener sentido para los participantes, ello significa la anuencia o acuerdo de algunas educadoras en seguir los patrones establecidos que han observado en las rutinas, lo que representa el deber ser, el apego a la norma y, segundo, en relación a la biografía de la persona a través de diversos ordenes institucionales debe cobrar significado subjetivo.

Lo que caracteriza al grupo de profesoras de escuelas particulares de acuerdo a su situación vivida es el estatus social que han adquirido una vez que han accedido a ser profesoras sin formación normalista, esto ha sido parte de su historia, las connotaciones que les atribuye la institución, el lugar en el que se les ubica institucionalmente, es legitimado por ellas y por las otras compañeras que si son normalistas; con ello han enfrentado esa realidad institucional y social en la que la jerarquía es parte de la estructura normativa de las instituciones, pues ello garantiza su propia continuidad.

En el caso de escuelas de preescolar se permitió desde sus orígenes que fueran mujeres las que estuvieran a cargo de la educación de los párvulos, (aunque previamente a la institucionalización del nivel, ya se señaló el papel que jugaban las casas amigas, en las que se formaba en el catecismo y artes manuales a los niños menores de seis años); a los ayuntamientos y a éstas les favorecía económicamente realizar esta labor pues ellas resolvían la atención del cuidado que requerían las madres trabajadoras para sus hijos; por otro lado, el ayuntamiento les cobraba una cuota para poder dar ese servicio, con sólo demostrar que eran decentes eran avaladas por la iglesia. En un primer momento histórico se legitimó así la atención a niños y niñas sin una formación específica, posteriormente se exigiría una formación profesional.

Posteriormente, con la creación de las escuelas de párvulos dentro de las normales, se legalizó que solamente podían atender este nivel profesoras formadas profesionalmente como educadoras, fueron éstas quienes exigieron ante las autoridades que se requería formalizar estos estudios teniendo mayor preparación.

Lo anterior es relevante en el sentido de la orientación del sistema educativo hacia la legitimación de la profesión. De acuerdo con Ma. de Ibarrola (1998) una tendencia que aparece en el panorama de la composición total de los profesores a lo largo de todo el siglo, en cualquier momento de la historia que se analice, se forma por la suma de los que

recibieron previamente una formación especializada junto con quienes no la recibieron. Esto claramente trae consigo transformaciones trascendentes en el sentido del ser profesor.

Ahora bien, las experiencias biográficas de los sujetos sitúan a cada actor en el mundo; de acuerdo con esa experiencia de vida que ha sido influida por un contexto social, los sujetos se insertan en los espacios sociales desde una visión que en primera instancia es de sentido común, el interactuar con los otros les permite entender ese mundo, mirar las acciones de los otros les sirve para dar sentido a su propia percepción de lo social, en el contexto intersubjetivo es en el que se desarrolla la legitimación de las instituciones.

En una primera etapa del proceso de legitimación la institución crea los mecanismos para que se continúe con las mismas formas de funcionamiento reconocidas por las estructuras instituidas, éstas son reproducidas por las profesoras que internalizan cómo funciona la escuela, interiorizan cómo es la organización del centro escolar, las formas que han permanecido por mucho tiempo, los mismos rituales, normas y reglas instituidas, para cada sujeto se reproducen en cada escuela determinadas formas de actuar y ser en un entorno social, en la mayor parte de las situaciones este proceso se desarrolla de manera irreflexiva y rutinaria se asegura la continuidad del orden social sin que sea necesario algún tipo de cohesión.

Como parte de ese proceso legitimador o deslegitimador y a partir de una serie de experiencias acumuladas, las profesoras empiezan a preguntarse sobre su propia realidad, establecen cuestionamientos acerca de cómo funciona su entorno y ellas mismas, sobre todo cuando cambian de escuela y comparan las estructuras, el funcionamiento, las relaciones y organización escolar, es ahí y en esos momentos clave cuando logran reflexionar acerca de otros escenarios posibles, van transformando sus propias representaciones de la profesión.

A continuación se expone en términos generales el contexto en el que se desarrolla actualmente la educación preescolar(de los años setentas hasta la primera década del 2000) se caracteriza a cada uno de los contextos de trabajo de las profesoras estudiadas, se analiza uno de los fenómenos sociales que trajo consigo importantes transformaciones a nivel de las representaciones sociales de la profesión de educadora: la profesionalización docente, ya que una vez más, históricamente se norma la entrada de personal femenino como profesoras si no cuentan con la formación específica de licenciatura para atender el nivel; a raíz de este hecho muchos jardines de niños se les canceló el permiso para ofrecer sus servicios a la población, ya que el personal no contaba con el título imprescindible para toda la educación obligatoria; ello trajo consigo negociaciones, movimientos sobre todo de los centros comunitarios, reacomodos institucionales y reestructuraciones institucionales para cada espacio escolar.

CAPITULO 3 EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR

En este apartado se caracterizan cuatro contextos actuales en los que se desarrolla la profesión en la educación preescolar a partir del marco legal que da sustento a este nivel; se consideraron las tendencias de su desarrollo y las problemáticas más sentidas que se han enfrentado en diferentes momentos de la política educativa; se recuperan antecedentes de su desarrollo a partir de la década de los ochenta hasta la situación actual, por ser éste un periodo coyuntural que trajo importantes cambios al fenómeno que se estudia. Asimismo se analizan las problemáticas presentes en relación a la situación profesional de educadoras y educadores señalándose algunos acontecimientos relevantes en su orientación como el sentido que se imprime a la profesionalización en el futuro de esta profesión.

Específicamente se atienden las características de las modalidades que aquí son de interés, son aquellos en los que trabajan las profesoras de este estudio: jardines de niños públicos, privados, comunitarios y CENDI del Gobierno del Distrito Federal. Se considera en términos generales cuál es el perfil de profesoras que trabajan en educación preescolar.

La intención de este capítulo es ubicar el entorno donde se desarrolla la educación preescolar en los cuatro ámbitos señalados los cuales mantienen un factor común que los une: educar a los niños y niñas de la ciudad de México, propósito que motiva a todos aquellos involucrados en este fenómeno a estar atentos al personal que se encarga directamente de esta tarea, las profesoras de preescolar y su función profesional.

En el capítulo anterior se mencionó cómo surge y se desarrolla históricamente este nivel, abarcando hasta la década de los setenta, aquí se presenta un corte cronológico, a partir de la década de los ochenta como parte de la revolución educativa en la que se planteaba entre otras cuestiones la importancia de cursar el tercer grado de preescolar como requisito para el ingreso a primaria, hecho trascendente para esta educación, ya que con ello se pretendía erradicar el fracaso escolar en primaria y garantizar la permanencia y continuidad de los niños preescolares en la etapa de la primaria.

Asimismo en este apartado se describen brevemente los distintos programas que se fueron transformando en diferentes reformas educativas, se enuncian sus fundamentos dada la importancia que ello tiene en la orientación profesional que las educadoras dan a su profesión.

Posteriormente se señalan los cambios educativos, a partir de la reforma de 1992, fecha de transformaciones contundentes para la educación básica, se recuperan características fundamentales de su estructura; las situaciones educativas que prevalecen en el nivel preescolar bajo supervisión de la SEP, como dependencia del Estado que busca delinear la educación, visiones y pensamientos de las profesoras en torno a su profesión.

Para este análisis se revisaron planteamientos de algunas investigadoras de nuestro país específicamente sobre la problemática planteada: Bertely (1988); Bárcenas (1982); Myers (2008) y Rivera (2009). Asimismo se consideraron algunos elementos vertidos por De Ibarrola(2004) en torno a las consecuencias de la obligatoriedad en el nivel preescolar

Este capítulo se cierra con la reflexión de los posibles cambios que se vislumbran en torno a la profesión y la profesionalización de acuerdo a las nuevas políticas educativas y el Programa de Educación Preescolar 2004; estos cambios forman parte de las tensiones actuales del desarrollo profesional de los docentes las cuales influyen en el sentido otorgado a la misma profesión en el contexto de las actuales reformas educativas.

El análisis se refuerza con algunos elementos teóricos de autores que han estudiado a profundidad la cuestión de la formación y profesionalización docente: Tenti (1988,2007); Adorno (1986); Sacristán (1988,1993); Schön (1987); Gómez (1999); Fernández (1997); Popkewitz (1994, 1998) entre muchos otros; este último para comprender las políticas en torno a la profesionalización, lo cual ayuda a desmenuzar este fenómeno social.

3.1 Marco legal de la educación preescolar

La educación preescolar conforma una de las etapas educativas de gran trascendencia para el desarrollo humano de los sujetos, resulta ser un nivel de sumo interés considerando la importancia de la formación integral de los niños y niñas de cuatro a seis años de edad.

Los Jardines de niños actuales han desarrollado sus actividades centrándose en los programas establecidos por el gobierno en turno y de acuerdo a cada plan nacional de desarrollo, siguen la Ley General de Educación implementada el 12 de julio de 1993 en cuyo Artículo 20, señala desde entonces la necesidad de que los profesores de educación básica cuenten con el nivel de licenciatura; en caso de no contar con este requisito se debe regularizar esta situación a cargo de las instancias educativas pertinentes para tal fin.

Los lineamientos y normas de operación posteriores a la reforma del 92 estuvieron dictados por la Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal; a partir de la descentralización en lugar de la Dirección de Educación Preescolar surgió la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para su operación específicamente en el Distrito Federal. Se crearon cinco coordinaciones y la Dirección General de Servicios Educativos

de Iztapalapa que por la amplitud y cobertura, entre otros aspectos, mantiene una organización separada del resto de las coordinaciones.

Las nuevas políticas educativas referidas a la profesión de enseñar que hacen posible la instrumentación de objetivos y metas planeadas son entre otros: el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) creado en 1995; el Programa Nacional de Desarrollo Profesional impulsado por la Dirección General de Actualización del Magisterio (DGENAM) que responde a su vez al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU).

Se encuentra igualmente el actual programa de Educación Preescolar 2004, el cual se describe más adelante, éste constituye una pieza más de los referentes básicos para el desarrollo de la educación preescolar y la profesión.

Adelante se trata el fenómeno de la obligatoriedad como punto especial, ya que esta reforma constitucional trajo transformaciones sustanciales al sentido otorgado a la profesión. Tanto por parte de las autoridades, como los mismos profesores y la sociedad en su conjunto que desde ese momento coloca en el centro de atención, por su relevancia la formación y profesionalización de las docentes de ese nivel educativo.

Es preciso señalar dentro de este marco legal los acuerdos que se establecieron para el funcionamiento de los Jardines de niños, enfatizaron el hecho de que las educadoras que atendían este sector debían contar con la licenciatura de educación preescolar, de no ser así los centros quedarían clausurados, este hecho se describe más adelante.

3.2 La obligatoriedad del jardín de niños

La reforma del Artículo 3° de la Constitución establece que la educación preescolar constituye un requisito para el ingreso a la educación primaria, en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto; el texto actual del artículo 31 menciona la obligación de los padres y tutores de hacer que sus hijos cursen la educación preescolar.

Los plazos establecidos para la universalización de la cobertura de cada uno de los grados de la educación preescolar fueron los siguientes: las niñas y los niños de cinco años deben ser atendidos en su totalidad en el ciclo escolar 2004-2005, la población de cuatro años en el ciclo 2005-2006, y la de tres en el ciclo 2008-2009.

Las metas planteadas no fueron logradas, en su lugar otras instancias como los colegios particulares, así como los CENDI del gobierno del D.F. iniciaron los acuerdos con el gobierno federal a fin de organizar la atención solicitada por la población demandante.

La necesidad de hacer efectiva la obligatoriedad de la educación básica, responde a diversas cuestiones entre las que destacan las siguientes:

- Su importancia para lograr el cambio: como factor de redención de las masas obreras y campesinas; como elemento de incorporación, integración o plena participación de los grupos indios; de liberación de fanatismos religiosos; de conformación de la nación; de desarrollo económico; de movilidad social y de consolidación democrática.
- Los ideales democráticos, una formación igual para toda la población de un país. El aspecto pedagógico que insiste en la formación integral del ser humano. (De Ibarrola,2004, 232-234)

Fue en 1993, según esta última autora, cuando se modifica el artículo 3º para definir la educación básica obligatoria de nueve grados. En educación preescolar, queda establecido en la ley General de Educación, el compromiso del Estado de ir generalizando paulatinamente un año de preescolar para toda la población. La SEP estableció que para el año 2000 90% de la población de esa edad contaría con al menos un año cursado en ese nivel. Además enfatiza que para junio de 1997 se planteó un crecimiento de tres millones y medio de inscritos. Es hasta el 2002 cuando el gobierno decretó la obligatoriedad de estos estudios, demanda muy sentida por parte de las educadoras que observaban la falta de reconocimiento a esta educación

Sin embargo, son varios aspectos los que se observan en esta medida, se dice, de acuerdo con Latapí (2004) que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) instancia controladora de las plazas de los profesores pretendía controlar también este nivel bajo la justificación de que se requería compensar las diferencias económicas y sociales de donde provienen los niños y niñas que acceden a este nivel; esta situación deja entrever la relación estrecha entre los intereses de diversos grupos políticos y nuestro sistema educativo.

Actualmente a raíz de la reforma que ubica a la educación preescolar con carácter de obligatoria[7] es reconocida como cualquier otro de los niveles educativos en educación

7 Entre el conjunto de problemas a solucionar que esta obligatoriedad por decreto trajo consigo, destacan los
siguientes:
• Atención a la cobertura en los plazos establecidos: ¿cómo garantizar la infraestructura y recursos humanos necesarios para asegurar la atención a la demanda?• incorporación de los jardines de niños particulares al nuevo esquema obligatorio: ¿qué requisitos establecer y bajo qué mecanismos incorporar a las escuelas que no cuentan con el reconocimiento de validez oficial por parte de la secretaría de Educación?
• Formulación de un nuevo currículum (planes y programas, materiales educativos, evaluación): ¿qué modelo pedagógico adoptar? ¿Qué características debe tener para que sea lo suficientemente flexible, incluyente y adaptable a la diversidad de situaciones poblaciones?
• Adopción de estrategias de formación, actualización y desarrollo profesional de docentes y directivos ¿qué esquema adoptar para garantizar que los docentes se apropien de las nuevas propuestas y se

básica, imprescindible para el desarrollo de los niños; esta situación trajo consigo nuevas formas de visualizar la profesión de la ahora licenciada en educación preescolar; puesto que ahora se le demanda una formación profesional específica para atender el nivel.

Los resultados vertidos por el informe de evaluación de los alcances logrados en este nivel (Reimers,2008, citado en documento de la RIEB) a cargo de la Universidad de Harvard señalan entre otros aspectos que:

- Se desconoce el impacto de la obligatoriedad sobre la calidad
- Se incrementó la asistencia de niños de 4 y 5 años a la educación preescolar
- La reforma requiere de los maestros niveles sin precedentes de flexibilidad, creatividad y práctica reflexiva.
- La reforma ha impuesto mayores demandas a los maestros…
- La calidad aumenta en los centros PEC (Programa de Escuelas de Calidad) de educación preescolar

El nuevo escenario político trajo consigo la necesidad de configurar nuevas formas de mirar la profesión; habría que adaptarse en lo futuro a esas nuevas exigencias, tratar de comprender, desde las propias reinterpretaciones de las profesoras, lo que se exige al nuevo docente desde entonces, lo que perfilaría las nuevas prácticas profesionales. El nuevo poder que se prefigura para las profesoras no está centrado precisamente alrededor de los saberes sino de los credencialismos que garantizan hasta el presente posiciones al interior del aparato escolar, cuestión que por otro lado, tampoco garantiza cambios sustanciales a la mejora educativa.

Al hacer un sondeo acerca de investigaciones que centran su atención en lo que respecta a las nuevas configuraciones en torno a la profesión en el nivel preescolar se encontraron los aspectos vertidos en el siguiente apartado.

3.3 Antecedentes de investigaciones acerca de la profesión y su ejercicio en educación preescolar

Al indagar acerca de investigaciones sobre este nivel, se observó que existen varias investigaciones con respecto a los procesos didácticos y metodologías que los profesores deben seguir en su tarea de enseñanza, asimismo se encontraron informes de evaluación de las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos al interior de las escuelas, sin embargo, el aspecto de la profesión específicamente en el nivel ha sido poco estudiado, no es sino hasta los diagnósticos de evaluación de este nivel elaborados en lo que respecta a la reforma de 1992 y previamente al surgimiento de la reforma del plan 2004 que se conoce un poco más de la situación profesional de la educación preescolar. En

inscriban en una dinámica de mejora constante? Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza(2005)

comparación con estudios de nivel primaria se encontraron pocos referentes, como son: Bertely (1987,1988); Bárcenas (1982,1988); Myers (2008); Rivera (2009); Freeman (2009); considero que éstas investigaciones trajeron consigo información valiosa, ya que el nivel preescolar forma parte de los cimientos que integran las capacidades y potencialidades de los seres humanos, tal como lo señala el Artículo 3º Constitucional.

Uno de los grupos involucrados en este proceso lo conforman el sector de profesores y profesoras encargados de conducir esta etapa de desarrollo tan importante dentro del desarrollo humano. El que se exija realizarlo con la mayor de las responsabilidades y ética profesional es lo menos que se puede exigir a los involucrados de este proceso, sin embargo es preciso dejar claro que no son el único factor para lograrlo. Enseguida se esbozan algunas de las tendencias de desarrollo de este nivel, a fin de observar el marco en el que se va transformando el sentido de la profesión.

3.4 Tendencias del desarrollo de la educación preescolar.

En este nivel educativo son relevantes las tendencias educativas que han prevalecido en él ya que inciden en las formas de comprensión de la profesión por parte de las educadoras asimismo están vinculadas a las policías que implementa el Estado en materia de educación. .

Con la creación del Estado-Nación, diversos grupos políticos de diferentes épocas han sostenido la necesidad de utilizar el sistema educativo de nivel básico como medio para consolidar y avalar las acciones del Estado. En otros momentos históricos la educación preescolar se le ha abandonado por completo, es hasta 1942, por presiones de algunas profesoras, cuando se le vuelve a incorporar como parte de la Secretaria de Educación Pública aunque su desarrollo posterior tendrá muchos altibajos.

Estudios actuales en torno a este nivel(OCDE, citado por Rivera, 2008), señalan que existen siete tendencias político educativas para el desarrollo de esta educación en los países pertenecientes a esta organización, estas son: expansión del servicio con miras a un acceso universal; elevación de la calidad de los servicios; coherencia y articulación de los servicios con las políticas; exploración de estrategias para una inversión adecuada; aumento de la capacitación y condiciones de trabajo del personal responsable de este servicio; marcos psicopedagógicos apropiados y participación de los padres y la comunidad.

Con la actual política educativa de la Reforma Integral de la Educación Básica(RIEB,2009) de nuevo se vuelve a reconfigurar la tendencia de la profesión, en ella se establece como uno de sus aspectos prioritarios la articulación de los distintos niveles de educación básica y con ello la secuencia del nivel preescolar con el de primaria y éste

con el de secundaria con lo cual se pretende resolver una serie de carencias en cada nivel, sin embargo, con esta reforma no se ha logrado una política educativa integral por parte de nuestro sistema educativo que de forma atinada y realista asuma los verdaderos problemas que se presentan en sus diferentes dimensiones, desde el ámbito socioeconómico, institucional, escolar, profesional, hasta las situaciones relacionadas con la cotidianeidad del aula escolar; entre otras razones porque el nivel preescolar fue considerado por muchos años de escasa importancia en el desarrollo integral, socialización y autonomía de los educandos, por ende, la formación de las profesoras que lo atendían fue considerado importante solamente en distintas coyunturas políticas.

Por parte de la Dirección de Investigación Educativa de Educación Preescolar (2003) se dice que es a partir de la segunda mitad del siglo pasado cuando se puede hablar de una etapa de consolidación de este nivel, en la cual el servicio continuó creciendo de manera modesta y fundamentalmente en el contexto urbano. Sin embargo, en la década de los 70s no se logró continuar su desarrollo debido a restricciones económicas; el aumento de la población y la cada vez más extendida pobreza de amplios sectores de la población; lo que provocó que no se lograra atender las demandas de la población en ese nivel.

En el informe de esta misma dirección se menciona sin embargo, que en las tres últimas décadas del siglo XX, se pasó de una cobertura restringida a una cobertura amplia, gracias a la creación de otras instancias que empezaron a cubrir demandas específicas, tales como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Centro de Estudios Educativos (C.E.E.); la Dirección de Educación Indígena (D.G.E.I.) en atención a la población rural e indígena que demandaba atención. Es a partir de los ochenta cuando surgen estos proyectos e instancias que se han dado a la tarea de ofrecer atención a la diversidad intercultural y plurilingüe de profesores que conforman nuestro país.

3.5 Problemas enfrentados en la educación preescolar

3.5.1 Calidad de la educación.

La educación básica en nuestro país presenta grandes problemas; constantemente se debate con respecto a la existencia de una crisis educativa que gira alrededor de la deficiente calidad8 de nuestra educación; la situación particular en cada escuela y el bajo aprovechamiento escolar, aspecto que se enarbola en la mayoría de discursos sobre la educación; ante ello, no se puede dejar de lado la asignación de un insuficiente presupuesto económico por parte del Estado al rubro de la educación, así como las

8 Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012)

condiciones institucionales en las que las profesoras en diferentes entornos realizan su labor ya que son elementos decisivos influyentes en el nivel de atraso en el que se encuentra el mismo.

El nivel preescolar no escapa a estas problemáticas algunos sectores involucrados en la educación señalan diferentes factores que inciden en tales problemas; cada uno, desde diferentes posiciones y de manera aislada intenta darles solución; para ello se han desarrollado entre otras alternativas: reformas educativas, programas de formación y actualización, la traducción del currículo a las aulas teniendo como mediadoras a las profesoras y sus particulares formas de traducir el conocimiento. Los cambios de este nivel a cargo de diferentes secretarías y organismos gubernamentales, fueron relevantes por la orientación política dada y sus efectos en el desarrollo del mismo.

Otras alternativas de solución a las problemáticas fueron: la ampliación del servicio como alternativa ante la falta de cobertura por parte de diferentes instituciones, la diversificación de la oferta; la actualización de docentes en diversos cursos, los cuales en muchas ocasiones son de escaso impacto en la mejora educativa.

En el último informe del Instituto de Evaluación Educativa (2010) se muestran distintos aspectos del estado que prevalece en distintas escuelas y modalidades del servicio; algunos de los que se consideraron como problemáticas trascendentes y de relación directa con las formas de pensar la profesión y son las siguientes: la diferenciación en cuanto a recursos e infraestructura que se tiene en cada una de las modalidades (chapoteaderos, areneros, área de juegos ;salón de usos múltiples, bodegas para guardar material); el número de alumnos que atiende cada profesora en los grupos, aspecto que en un porcentaje alto de escuelas públicas impide una atención más personalizada; los espacios de atención, equipamiento; personal con la formación de nivel licenciatura de forma que sea capaz de atender las necesidades e intereses de niñas y niños incluyendo los que se han considerado especiales; las creencias de las educadoras con respecto a los procesos de planificación, la orientación y conocimientos con los cuales fundamentan su trabajo de enseñanza, todo ello trastoca la orientación del sentido que estas profesoras dan a la profesión .

Para una visión general de la población que se ubica en este nivel ver cuadro anexo 2 de matrícula, profesores y escuelas que atienden este nivel de acuerdo a la población existente en las delegaciones del Distrito Federal.

Los problemas que enfrenta este nivel al igual que los siguientes grados de educación básica están relacionados con las políticas públicas y su repercusión en la calidad y equidad de la educación, una de ellas es la necesidad de fortalecer la formación profesional de profesoras que lo atienden, lo que repercute en las apreciaciones que éstas tienen sobre el quehacer de profesionalizar la profesión. Como se observó al inicio de este capítulo la

formación profesional es uno de los aspectos clave que han sido analizados por el sistema educativo; ante esto se han desarrollado diversos cambios en el currículo de la Normal de Maestras de Jardín de niños, instancia principal responsable de la formación de las futuras profesionales.

En la Normal citada se han realizado cambios en los planes de estudio y los requisitos exigidos a las estudiantes que ingresarán a ella; sin embargo, como en todo currículo una cosa es lo que se piensa en términos de la formación y otra lo que sucede realmente en la práctica; la posición que se tiene en cuanto a la formación de las profesoras por parte de los especialistas, es que continúan vacíos que no han sido suficientemente atendidos.

Ejemplo de lo anterior fue el cambio de los perfiles para el ingreso a la Normal a partir de 1984, fecha en que se decide como una de las políticas educativas elevar el nivel de los estudios de Normal al grado de licenciatura, desde entonces es un requisito para ingresar a ella contar con el bachillerato terminado. Aunque esta medida fue ampliamente criticada por considerar que el cambio de algunas materias no traería transformaciones de fondo en la formación y profesionalización de las ahora futuras Licenciadas en Educación Preescolar, esta acción educativa se situó como uno de los grandes mitos en los que se basaron los cambios en el sistema educativo.

Sin embargo, en una etapa posterior, en la reforma de los estudios de Normal se coloca como núcleo de la formación inicial de las nuevas educadoras y educadores el estudio de cada uno de los campos de desarrollo y aprendizaje infantil, así como la adquisición de competencias didácticas a través de la observación y la práctica en los Jardines de niños que los estudiantes normalistas realizan desde el primer semestre de su formación. Con ello se atiende una de las principales críticas al sistema de formación: la desvinculación entre la teoría y la realidad educativa que las y los profesores deben enfrentar en el aula.

3.5.2 Cobertura

Otro problema que trascendió es la falta de cobertura en este nivel por parte del sistema educativo, de forma que no se lograron cubrir las demandas de atención para los diferentes grupos de la sociedad, en particular para aquellas madres trabajadoras que requerían el servicio, por esta razón, entre otras, algunos sectores, privados y autónomos, en respuesta a la visión de corte más asistencial, centrada en la práctica, y los cuidados de los educandos, recuperaron espacios y empezaron a ofrecer sus servicios en distintas modalidades, tiempos y contextos.

Las ofertas que existen son muy variables en la práctica lo que se enfatiza es la idea de dar servicio a toda la población que lo demande, independientemente de las condiciones en las que se desarrolle la atención a niños y niñas. Lo anterior trajo como consecuencia la

diversificación de ofertas, heterogeneidad de programas y una gama amplia de perfiles que atendían a esta población.

De la serie de problemas citados uno de trascendencia social e igualmente poco atendido por la política educativa es la visión que tienen de la educación preescolar los mismos profesores involucrados, en este caso impulsado en su mayoría por mujeres, ya que históricamente ha sido una profesión feminizada, las mujeres han sido consideradas, de acuerdo a ciertas creencias y prejuicios sociales, las más idóneas para atender este nivel educativo.

3.5.3 Formación y profesionalización

Se han hecho críticas importantes con respecto a que a las profesoras no se les ha formado profesionalmente, en este sentido la Escuela Normal de Educadoras tiende a reproducir "hábitos y costumbres estereotipados que han separado la formación docente de las necesidades planteadas por la diversidad económica, social y cultural del país" (Bertely, 1988, 43)

Es oportuno señalar que existe una idea errónea con respecto a la profesión de la educadora la cual resalta inmediatamente y es de uso común por parte de la sociedad, por un lado, se dice que es una actividad profesional, por otro, se piensa que está directamente relacionada con el gusto por los niños, el tratarlos bien y jugar con ellos; esto ha sido una idea reproducida en diferentes discursos oficiales, de forma que se convirtió para algunas profesoras que se convencieron de ese discurso, casi en una condición básica para quien deseaba realizar esta loable labor.

Se ha observado que a las profesoras de este nivel se les considera por tradición y pensamiento de sentido común, como aquellas personas, principalmente mujeres que gustan del trabajo con los niños y saben realizar ciertas labores manuales necesarias para su trabajo didáctico, aunado al amor maternal que brindan a los infantes.

A partir de estos planteamientos, podemos afirmar que ese gusto señalado anteriormente no es tan característico en una parte de las profesoras; por la experiencia en el trabajo con ellas puedo afirmar que se trata más bien de un imagen impuesta socialmente y que una buena parte de las aprendices de maestras han asimilado como suya; sin embargo, poco se ha dicho que en esta profesión como en otras de otros niveles superiores, se requiere una gran cantidad de conocimientos diversificados de diferentes disciplinas para orientar a los niños en cuanto a la indagación de las dudas pertinentes que hacen la mayoría de ellos, así como por la relación pedagógica, trascendente en el desarrollo emocional de los niños, cuestión que exige en las educadoras un bagaje cultural sumamente amplio, el cual, en la mayoría de los casos, no poseen.

Los conocimientos y saberes de las y los profesores es un aspecto de suma importancia para la mejora educativa, sin embargo, existen otros factores que influyen en ello, sin embargo, hoy en día el rubro de la evaluación hacia los profesores es centro de las críticas y observaciones de autoridades y algunos sectores de la sociedad, los cuales los colocan en tela de juicio debido a los resultados de los exámenes que realizan para lograr obtener una plaza en el sector educativo público; por su parte los medios de comunicación utilizan este evento para señalarlos como únicos responsables de las deficiencias que se manifiestan en los aprendizajes logrados.

3.5.4 Problemas derivados del perfil de profesionales de educación preescolar

El problema hoy en día muestra diferentes vertientes, por ejemplo, un sector de la población infantil que no era atendido por la SEP, es recuperado por la Secretaría de Educación del Gobierno del D.F. ; para el personal de uno y otro sector tan sólo en lo que se refiere a los programas de actualización se ha observado a través de la práctica con éstas profesoras que aquellos difieren enormemente y para algunas son nulos, ya que debido a su formación inicial se les ha impedido asistir a dichos cursos. Este problema además de político es síntesis de muchas variables; una de ellas la que aquí interesa desarrollar es la visión de la profesión para las profesoras, cuestión que tiene que valorarse desde su formación, sus formas de pensar, sus acciones ligadas a su educación, así como a las diversas tradiciones socioculturales e ideológicas que influyeron en sus representaciones y decisiones profesionales.

La idea de la capacitación contradice los intentos de profesionalización, ya que la primera, desde una visión instrumental responde al manejo exclusivamente técnico e instrumental de la educación, mientras que el pensar la profesionalización exige procesos de formación, profesionalización y revisión de los perfiles de las profesoras que atienden este nivel.

La caracterización en torno al perfil de las profesoras de preescolar es hoy en día muy diverso, podemos encontrar una gran heterogeneidad de sus procesos formativos y biográficos; la extracción de clase, cultura, estudios previos, programa en el que fueron formadas (con requisitos de bachillerato o sin él); edad y situación civil, entre otros rasgos varía enormemente de una región a otra de forma que tanto para las normalistas o no egresadas de dicha institución influyen en su formación los procesos de escolarización, los procesos de autoformación, intereses, estudios posteriores y actualización también los cuales son muy diversos; aquí sólo se presentan algunos datos que pueden ser de interés para acercarnos más a este tipo de profesionales.

3.5.5 Políticas laborales

Al respecto es relevante la forma de asignación de plazas a las recién egresadas de la Normal, a éstas se les daba oportunidad de elegir por escalafón los centros de trabajo, ello dependía aparentemente de sus conocimientos, es decir, aquella estudiante con mayor promedio elegía el centro educativo a su conveniencia, aquellas estudiantes egresadas de Normales particulares se les asignaban los lugares más lejanos y apartados, regularmente zonas rurales y de escasos recursos en el caso de que tuviera recursos buscaba la forma de comprar una plaza.

Las educadoras egresadas dice Bertely (1988,45) se ven atraídas por los contextos urbanos, las mismas supervisoras opinan que cuando se les asignan zonas rurales o marginadas solicitan cambio de adscripción; el problema tal vez no radica en esta elección sino en las pobres condiciones de las escuelas en dichos contextos. Bertely considera que esta situación tiene como antecedente histórico que las maestras de preescolar, por tradición, provienen de clases altas de México y representaron el sector más culto de la sociedad eran ubicadas como las señoritas de la época, entre ellas había: poetisas, periodistas y escritoras.

Bertely (1988) concluye a partir de la situación nacional que ha prevalecido en la educación preescolar, que la visión respecto a la atención en el nivel se dividió durante la etapa de la llamada revolución educativa: “ ´los débiles económico sociales´ los cuales serían asistidos para incorporarse ´al ritmo normal de la vida nacional, mientras que los fuertes serían educados para contribuir a la ´evolución histórica del país´, así, señala esta autora, se legitiman dos tipos de servicios: uno asistencial y otro educativo y al mismo tiempo, las instituciones que atienden el nivel igualmente quedaron divididas: para los desfavorecidos la Secretaria de Asistencia Pública y para los favorecidos la Secretaria de Educación Pública.

En el informe presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010), se clasifican las diferentes modalidades de educación de este nivel en: Comunitaria; Indígena Unitaria; Indígena no Unitaria; Rural Unitaria; Rural no Unitaria; Urbana en Contexto desfavorable; Urbana en contexto favorable y Privada. Podríamos agregar que para éstas últimas también existen diferencias notables, por ejemplo los colegios de prestigio tan sólo por su infraestructura y colegiaturas son en extremo diversos, ello repercute enormemente en la situación en la que se ejerce la profesión.

Las que en esta tesis se abordan son la primera, las tres últimas y los CENDI del gobierno del D..F. que no se contemplan en dicho estudio En este mismo informe es importante destacar, de acuerdo a los datos que ahí se arrojan que el promedio de niños atendidos por las educadoras es de 20.3%, aunque se afirma que éste dato varía de acuerdo a la modalidad de atención. Adelante se afirma que las escuelas urbanas llegan a presentar mayor concentración con más de 30 alumnos a diferencia de los comunitarios que en un 70% cuentan con menos de 10 niños por aula.

Otros datos sobresalientes del informe son: los Jardines privados y urbanos en contextos favorables son los que cuentan con el apoyo de asistentes educativas, las primeras con un 41.9 % y las últimas con 22.7% de personal de apoyo (INEE, 2010). Lo que no se señala en el estudio es que en las escuelas privadas en condiciones desfavorables son las asistentes las que han cubierto la función de educadoras con salarios muy bajos, comparados con las de escuelas públicas.

Al respecto, es oportuno reflexionar la responsabilidad que tiene el sistema educativo en dicha jerarquía laboral y salarial ya que éste mismo generó una división del tipo de personal que atendería cada uno de los espacios y modalidades de atención de acuerdo a los estudios previos del personal; se seleccionó de manera rigurosa a determinadas profesoras, las normalistas tituladas entran a los jardines supervisados por la SEP con un horario de 9 a 13hrs, mientras que las asistentes que han estudiado en escuelas técnicas, atenderán a los niños en otros espacios DIF, IMSS ,ISSSTE, Centros comunitarios en jornadas de por lo menos ocho horas, atendiendo el mismo nivel preescolar ya que el servicio se ofrece básicamente a madres que trabajan; estas instancias tendían a ofrecer servicios de corte más asistencial; por otro lado, están las escuelas particulares en las que existe una gran heterogeneidad de servicios y calidad educativa. A partir de esta situación se desarrolla una división sociolaboral entre el personal surgida desde que se les contrata.

Se considera que una primera etapa histórica de la situación de diferenciación laboral se da durante la etapa de la revolución educativa en los ochenta en la cual se promueve por parte del gobierno una formación más técnica a las educadoras, se organizan misiones culturales en preescolar, se propicia la cooperación de la comunidad para otorgar presupuesto al entonces departamento de preescolar, se señala que en este periodo ingresa al servicio una cantidad considerable de asistentes preescolares no normalistas que atienden la demanda en zonas rurales. Misiones culturales de educadoras se trasladan a los estados para proporcionar asesorías técnicas a estas nuevas maestras hechas en la práctica. (Dirección General de Educación Preescolar, Reseña histórica sobre jardines de niños en México (1917-1942), citado por Bertely, 1988, 46).

Este es un periodo que marca el sentido de la profesión, ya que durante el mismo se enfatizó la importancia del papel de la educadora en los procesos de preparación de los niños de tercer grado para su ingreso a primaria, específicamente en lo que corresponde a la lectura y escritura, además visto así el nivel el interés partía del supuesto de que la atención especial a este grado favorecería los índices de reprobación y abandono escolar en primaria.

Varios son los cambios que desde la política educativa trastocan a la profesión docente en este nivel; a continuación señalo algunas de las coyunturas políticas que considero han transformado esas ideas en torno a esta profesión.

3.6 El acento en la profesión dentro de la política educativa

Las políticas educativas de nuestro sistema educativo colocan como elemento central para el mejoramiento de la calidad educativa a la profesión, aspecto que ha estado presente sistemáticamente en distintos programas educativos, en ellos se hace énfasis en el interés por la formación, preparación, actualización y renovación del magisterio; actualmente el acento está colocado en la profesionalización de profesores de educación básica.

Uno de los momentos clave de este cambio educativo se dio a partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), reforma del sistema educativo en el cual se planteaba entre otros aspectos la descentralización del sistema educativo, una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria, la reformulación de planes y programas, la formación inicial de maestros, el mejoramiento y revaloración de los profesores, vía carrera magisterial, todo este conjunto de hechos trastocaron fuertemente la profesión de maestro, entre éstos a la de educadora.

La descentralización no implicó solamente el hecho de trasladar los presupuestos a cada uno de los gobiernos estatales, atrás de esta medida se trató de una transformación profunda del papel del Estado, de ser una figura de carácter benefactor, patrimonialista y clientelar, se transformó en una instancia en la que se presentó: "una reducción del ámbito de su competencia, la privatización de empresas paraestatales que intervienen cada vez más en los asuntos de la educación. Otra razón se identifica con la urgencia de que el Estado cambie su función, es decir, que transite de ser un Estado administrador a uno regulador." (Zorrilla, 2002,5)

El cambio de la descentralización aparentemente deja espacios para la toma de decisiones al interior de cada Estado, sin embargo, se continúan dando directrices y lineamientos generales para el funcionamiento de las escuelas y las acciones que deben seguir los profesores y profesoras en cada región, lo cual trae repercusiones en relación a los sentidos que cada sujeto otorga a su profesión.

En el estudio realizado como parte de la evaluación de este nivel a cargo del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) se demuestra las desigualdad que existe en cuanto a infraestructura, recursos y oportunidades de los niños para acceder a una educación de calidad, insuficiencia para la atención de la población en los plazos fijados desde la implementación de la obligatoriedad, grupos saturados, "aumento de planteles que las supervisoras no alcanzan a atender"

En conclusión señala que el estudio sirvió para: "Comprender en qué radica la importancia de la educación preescolar en el proceso formativo de los niños pequeños: se requiere una

política integral de atención a la infancia. El problema actual no tendría que ser planteado en términos de lograr qué más niños y niñas vayan al Jardín (cobertura-obligatoriedad), sino ¿Qué condiciones debe ofrecer la escuela para que los niños pequeños continúen su desarrollo y avancen en el fortalecimiento, la ampliación de sus competencias?"
Se pueden seguir planteando la serie de fenómenos que se desataron a partir de este cambio educativo; hasta la fecha continúan abriéndose nuevas situaciones problemáticas generadas de esa decisión política; en los siguientes apartados se alude a este mismo fenómeno. Enseguida se atiende el rubro de lo que corresponde al manejo de programas por parte de las educadoras y sus repercusiones en cuanto a la profesión.

3.7 El manejo de los diferentes programas educativos en el nivel preescolar

Otro aspecto que marca diferencias sustanciales con respecto a cada modalidad y forma de trabajo es el manejo de programas y metodologías. A lo largo de la historia se han desarrollado varias reformas educativas en este nivel (Programa de 1979,1981,1992 y el actual 2004); para efectos de centrar de manera más amplia la situación actual, sólo se mencionan datos generales de los enfoques que han estado presentes en diferentes etapas; se sintetizan de forma que el lector pueda articular una idea clara de la influencia que existe entre un enfoque pedagógico particular, su reinterpretación por parte de las educadoras y la trascendencia de ello en sus ideas y creencias con respecto a la profesión.

Es preciso acotar que preescolar es de los niveles educativos que en las últimas décadas ha introducido en sus programas métodos activos a través de distintas metodologías didácticas como el método de proyectos, situaciones, juego, áreas, rincones entre otras. Esta situación ha trascendido en la visión activa e innovadora de la profesión en aquellas profesoras que han desarrollado un enfoque pedagógico más dinámico y activo con los niños y niñas.

Cada reforma educativa plantea a los profesores ciertas exigencias pedagógicas, nuevos discursos que es preciso incorporar a su práctica; sin embargo, las profesoras reelaboran esos discursos, los asimilan y llevan a la práctica desde su particular forma de ver la realidad.
Aunque se menciona que la participación efectiva de las y los protagonistas de la educación preescolar: educadoras y educadores, personal directivo y técnico de las diversas modalidades en las que se presta el servicio es un elemento prioritario en cada reforma.

En cada uno de estos programas se presentaron enfoques predominantes, el conductista, del 79, reflejo de los modelos derivados de la tecnología educativa que prevalecían en ese entonces; posteriormente en el programa del 1981 ya se ubicaban elementos de la psicogenética piagetiana, aunque se seguía identificando el desarrollo desde tres esferas: cognitiva, motriz y socio afectiva de manera fragmentada.

De acuerdo a lo planteado en el Programa de Modernización Educativa se planteaba reformular los programas y contenidos curriculares, se procedió a la realización de un diagnóstico, una consulta nacional y las opiniones del magisterio, se diseñó un nuevo programa. Con esta justificación se promulgó el Programa de Educación Preescolar" (PEP92). En este programa el trabajo de la educadora se orientó bajo el enfoque constructivista y la metodología basada en el método de proyectos.

El programa del 2004 se fundamenta en el enfoque de competencias, enseguida esbozo algunos datos que fueron relevantes en este proceso; ya que todo este conjunto de aspectos repercuten de alguna manera en las visiones actuales de las profesoras acerca del ser y hacer profesional.

La educación preescolar ha tenido en su historia avances y retrocesos, una etapa que fue relevante se dio a partir del diagnóstico realizado en el 2002[9] por diversos investigadores y equipos participantes para dar pie a la reforma del 2004, en este informe se ubicaron las grandes deficiencias que se vivían en diferentes contextos de trabajo, se criticó fuertemente el trabajo de las educadoras y el de las responsables de su operación.

En torno a la reforma que dio origen al Programa de Educación Preescolar (PEP 04) se plantea que su objetivo fue "Transformar las prácticas educativas en el aula, de manera que las niñas y los niños dispongan en todo momento de oportunidades de aprendizaje interesantes y retadoras que propicien en ellos el logro de competencias fundamentales…"

El programa de preescolar 2004 se orienta bajo el enfoque de competencias, en éste se define la competencia como: "conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos". (Programa de educación preescolar, 2004,22). El enfoque de competencias es hoy en día generalizado para el desarrollo de los programas educativos de los distintos niveles de educación básica y algunos de media superior y superior que conforman nuestro sistema educativo mexicano.

Se fundamenta en los enfoques teóricos constructivistas principalmente de las teorías de aprendizaje social de Vigotsky, el aprendizaje significativo de corte constructivista. Rescata la importancia de considerar los conocimientos previos de los niños y niñas para el logro de los aprendizajes, asimismo establece la importancia de la formación integral que

9 En este diagnóstico se aplicaron entrevistas a padres, maestros, directivos, niños y niñas, asimismo se aplicaron instrumentos con respecto a la estructura y organización escolar en diferentes Jardines.(Myers, 2003)

garantice la participación de los niños en experiencias que le permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. (P.E.P. , 2004)

Dicho programa tiene un carácter abierto en el sentido de la selección realizada por la educadora en cuanto a las situaciones, contenidos (temas, motivos, problemas) y metodologías (taller, proyecto, situaciones etc.) que considere convenientes para trabajar con los niños y niñas El programa parte del establecimiento de principios generales que orientan el trabajo de la educadora; se organizan en tres ámbitos:

- Las características infantiles y procesos de aprendizaje
- Diversidad y equidad
- Intervención educativa

La integración de tales principios a su práctica pedagógica implica ciertos saberes que la mayoría de ocasiones las profesoras dejan de lado; su práctica se basa más bien en una tendencia directiva aprendida en sus entornos educativos, en la que igualmente no se consideran las diferencias sociales y culturales o se evidencian de manera etiquetadora para con los niños y niñas. En ocasiones no se percibe dentro de su relación con los pequeños diferencias marcadas de género, limitando así la confianza en los niños y su capacidad de aprender; comúnmente aunque en el discurso se avala la participación de los padres en el aprendizaje de los niños, en la realidad se desconfía de su participación directa en los procesos de aprendizaje, esto se reafirma con la actitud de algunos directivos de jardines particulares, al cerrar toda posibilidad de comunicación entre padres y profesoras.

El programa de preescolar 2004 contiene doce propósitos centrados en logros y capacidades individuales, así como aquellas actitudes orientadas a la interrelación con los otros, con su entorno natural y social, asimismo contempla ciertos valores basados en los derechos humanos y los suyos propios.

Los campos formativos que se incluyen son:

1 Desarrollo personal y social
2 Lenguaje y comunicación
3 Pensamiento matemático
4 Exploración y conocimiento del mundo
5 Expresión y apreciación artísticas
6 Desarrollo físico y salud.

El manejo de estos campos incluye un listado de evidencias para que la educadora observe y fomente su logro por parte del niño; sin embargo, es uno de los aspectos difícilmente

incorporados a la práctica de estas profesoras en escuelas particulares, ya que desde que surge un nuevo programa, pasa por un largo período de adaptación y asimilación por parte de estas profesoras, aunque en algunos casos se les ha ofertado una serie de cursos para conocer e integrar estos nuevos códigos curriculares, siempre hace falta algo para completar su cabal conocimiento, en ese proceso sucede que surge un nuevo programa al cual se tienen que adaptar.

Con respecto a la metodología a trabajar el programa menciona que es flexible, tiene un carácter abierto en el que la educadora selecciona y diseña las actividades didácticas que a partir de su experiencia logra estructurar. Las profesoras pueden utilizar diferentes metodologías como: método de proyectos; situaciones; rincones; áreas de trabajo; juego; sin embargo, la tendencia dentro de su práctica es hacer actividades sin tener claridad del tipo de metodología y fundamentación en la que se basan.

Son muchos los problemas y pocas las alternativas, sin embargo, es preciso tener claro que con cada gobierno, habrá nuevas exigencias a las profesoras y profesores, en la medida que son un sector sobre el que recae una gran responsabilidad de la calidad de la educación. Es preciso considerar que actualmente dentro de las nuevas exigencias que ubican las competencias clave que debe poseer un buen profesor competente, se exige estar certificado profesionalmente, aprobar el examen que dé cuenta de que se es apto para cubrir el puesto; como en el pasado, se vuelve a considerar una serie de atributos individuales, aplicados universalmente a escala mundial, esta evaluación es un aspecto trascendente que repercutirá hondamente en la situación laboral de los profesores.

Toda esta serie de situaciones que rodean a la profesión, en particular la de licenciada en educación preescolar es un asunto tan complejo y lleno de recovecos que no se podría comprender realmente su situación y problemáticas específicas sin contextualizar sus diversas modalidades y formas de trabajo, a continuación se presenta una semblanza de ellas.

3.8 Diversidad de contextos de trabajo docente en educación preescolar.

En este apartado describo en términos generales, las características de los jardines de niños en las siguientes modalidades educativas: Escuelas públicas, privadas, centros comunitarios y CENDI del Gobierno del D.F.

Los centros de educación preescolar públicos y privados mantienen una estructura burocrática; su estructura organizacional y normativa es supervisada por diversas instancias: directoras, supervisoras, inspectoras y coordinadoras, aunque ya se señaló la participación de la mayoría de educadoras que se encargan de hacer valer las estructuras normativas Sus fundamentos y principios tienen como base el artículo 3o Constitucional y

la Ley General de Educación de 1993.

Por parte de la Subdirección de educación Básica (2003), el área de investigación señala que:

"El 89.8% de la matrícula es atendida en servicios de sostenimiento público, los particulares atienden alrededor de 10.2% del total de la matrícula, aunque existe un número no cuantificado de establecimientos privados que ofrecen servicios de cuidado y atención educativa para este grupo de edad. Los servicios de sostenimiento público se prestan en tres modalidades: el preescolar general atiende al 88.1%, el indígena al 8.4% y el CONAFE al 3.5%." A continuación vemos las características de cada espacio escolar:

3.8.1 Jardines de niños públicos

Los Jardines de niños públicos, como se mencionó al inicio desarrollan sus funciones educativas dentro del marco legal establecido en el Art 3º constitucional, en el que se establece el carácter nacional de los programas de educación básica para toda la república sean públicos o privados; asimismo con fundamento en la Ley General de Educación se les considera uno de los medios para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (Ley General de Educación, artículo 2°). En la misma ley se señala que en la práctica educativa se promoverá en todos los jardines de niños la adopción de un enfoque de trabajo que permita el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Cuentan con instalaciones ex profeso para el desarrollo de sus actividades; las profesoras que atienden el nivel son egresadas de la Normal de maestras de Jardines de niños; los programas que fundamentan su trabajo son los que se elaboran por parte de la SEP, actualmente está vigente el programa 2004, ya descrito con anterioridad; las profesoras han asimilado cada programa vigente y tratan de incorporar sus fundamentos a su práctica cotidiana; ello se traduce en diversas interpretaciones del mismo. A través de estos programas logran insertarse al medio educativo y posibilitar así un mejor desarrollo profesional.

Los Jardines de niños públicos desarrollan un servicio a fin de dar respuesta a los anhelos establecidos en el Art. 3º en cuanto a la formación integral y el desarrollo de las facultades del ser humano, se pretende que éstos se orienten hacia la atención, desarrollo y necesidades de los niños de cuatro a seis años de edad. La organización de estos centros queda a cargo de un director o directora, quien a su vez es guiada por la supervisora de zona y ésta por la jefatura de sector.

La matrícula escolar en cada centro es variable, en cada Jardín se atiende básicamente los tres primeros grados que corresponden a este nivel. La intención de integrar a niños desde los tres años ha generado algunas controversias pues se considera su inserción como un peligro de que los reincorporen a alguna dependencia de asistencia social y fuera de la SEP, lo anterior se reafirmó en la investigación acerca de la situación en este nivel, en la cual se recuperan las visiones de algunas autoridades que estuvieron a cargo de este nivel; según algunos entrevistados por Bárcenas (1982) consideraron que el integrar a pequeños de tres años traería como consecuencia, perder nuevamente el estatus e identidad ganado en este nivel.

El nivel preescolar tiene una importancia primordial en el desarrollo integral de niños y niñas de la primera infancia; mucho de lo desarrollado por estos pequeños queda en manos de la escuela y las licenciadas en educación preescolar; por ello se recalca que este nivel es independiente y tiene una identidad propia con respecto al nivel primaria. Es en esta etapa en la que el niño y la niña, dependiendo de las concepciones que la escuela y cada profesora o profesor establezcan, socializa, interactúa con otros compañeros de su edad, logra la autonomía, aprende a resolver problemas de su realidad, y en algunos casos, a pesar del escaso apoyo por parte de la familia, o de algunas profesoras, el niño y la niña logran competencias que favorecen diversas capacidades y el desarrollo de su inteligencia.

De acuerdo a lo señalado por Rivera (2008) a partir del ciclo 96-97, se implementó el uso de una Guía para la planeación; con este documento base, se esperaba que las profesoras pudieran desarrollar una planeación acorde con los conocimientos previos de los niños, considerando sus intereses y capacidades, el contexto cultural al que pertenecen, así como la participación de los padres para el logro de los propósitos educativos.

De igual manera en el ciclo 1999- 2000, se ofreció a las profesoras el apoyo del material titulado: "Orientaciones metodológicas", con el cual las profesoras podrían desarrollar una intervención más congruente y de acuerdo al programa vigente, ambos documentos se integraron para el ciclo 2001-02 en un material denominado: " Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar en el Distrito Federal", en este nuevo planteamiento Rivera hace notar los cambios nodales con respecto a los términos utilizados en este último apoyo: ahora se cambia el de contenidos de conocimientos a conceptos y prácticas habituales se modifica por procedimientos, aspectos que ya se perfilaban hacia el nuevo enfoque centrado en competencias, que aparece dos años más tarde.

En el PEP 2004 se establece como uno de los principios de trabajo que las profesoras reconozcan que los niños y niñas de nivel preescolar cuentan con conocimientos previos que es preciso utilizar como parte de los aprendizajes y enseñar a los mismos pequeños a reconocer sus propias capacidades desarrollando un sentido de seguridad en sí mismos.

El enfoque de este programa permitió a las profesoras de educación preescolar abrir sus expectativas profesionales, en la medida que el mismo les planteaba exigencias en cuanto al manejo de conocimientos diversos y multidisciplinarios planteados por los niños y niñas en cada proyecto que realizaban; se puede resumir en este sentido que se mejoró ampliamente la perspectiva pedagógica, sin embargo no todas las profesoras lo manejaban en términos claros. Una vez que se familiarizaron con este programa, surgió otro nuevo al que nuevamente tendrían que acomodarse.

Enseguida se observa cómo se presenta el panorama educativo en las escuelas privadas.

3.8.2 Escuelas privadas en el nivel preescolar

En la actualidad existe una diferencia notable en cuanto a las características de escuelas públicas y privadas; en el caso de las privadas no se tienen estadísticas claras, por lo que aquí sólo se hace referencia a un conjunto de escuelas que por tradición y por sus características físicas y extensión no sobrepasan los 300 metros cuadrados; comparándolas con aquellas en las que por experiencia y reconocimiento ante la comunidad, servicio y sector social que las demanda, son de mayor prestigio. Las que aquí se caracterizan son particulares en las que su demanda es local, no precisamente por cuestiones académicas, sino por la opinión que se va transmitiendo de persona a persona y que indica a padres de familia y en general a la opinión pública que se puede tratar de una buena escuela. (Ver Anexo 2 del número de escuelas por cada delegación del Distrito Federal).

En el caso de los colegios particulares que aquí se trata, se evidencia en las descripciones elaboradas por las mismas profesoras que tienen instalaciones en las que cuentan estrictamente con la infraestructura mínima para su funcionamiento: dos o tres salones, una dirección, un patio, baños; en algunos de ellos a pesar de tener años de trabajo continúan siendo pequeños, con poblaciones de no más de 100 niños; sin embargo, son demandados por la cercanía con los domicilios de las familias.

En cada escuela se definen las formas de trabajo y materiales a utilizar en el proceso de aprendizaje con los niños: prácticamente los jardines particulares son obligados a llevar el PEP 2004, son aquellos que lograron su incorporación a la SEP, esta situación les obliga a seguir el programa aunque cada uno puede trabajar paralelamente con libros de diferentes editoriales, puesto que en éstos la enseñanza de la lectura y escritura es una de las garantías que ofrecen a los padres de familia y es de las razones principales por la cual eligen estos servicios.

Es relevante que las profesoras hayan sido aceptadas para trabajar en estos colegios; ellas saben que tienen pocas ventajas laborales en relación a otros Jardines públicos, desde los sueldos, hasta las posibilidades de realización profesional, sin embargo, son los espacios en

los cuales se les dio oportunidad de desarrollarse profesionalmente.

Una de las instancias sociales que ha ganado económicamente a través de la educación privada disfrazada de servicio a la comunidad es la iglesia católica; la posición de ésta como sector privado ha tenido diversas posiciones con respecto al Estado y cada uno de los gobiernos en turno; algunas congregaciones religiosas se colocan delante de las necesidades de los miembros de la comunidad como única alternativa; estos organismos privados se desarrollan en la comunidad ganando espacios educativos que supuestamente brindan a la comunidad.

Una etapa de desarrollo y presencia de la educación privada fue analizada por Quintanilla(1997) quien menciona como antecedente de la situación de los organismos educativos particulares, un decreto promulgado por el gobierno que definía la relación entre éste y las escuelas privadas, ahí se señalaba los requisitos formales para su funcionamiento. Aunado a ello se planteaba que sólo serían aceptados maestros que a juicio de la SEP pudieran desempeñar las funciones pedagógicas e ideológicas que se les habían asignado.

De acuerdo con Quintanilla (1997) esta situación solamente aceleró las estrategias de las escuelas privadas en cuanto a sus estrategias autónomas de instrucción privada, con ello ampliaron su popularidad ante los creyentes, actuaron al margen de la ley, muchas incurrieron en cambiar de nombre, ocultar y desmantelar capillas u oratorios, simular la aplicación de programas y libros de texto oficiales, evadir la inspección y hasta trabajar en la clandestinidad. Posteriormente en 1938, según esta misma autora, Cárdenas declaró una tregua e invitó a los particulares a cooperar para satisfacer las necesidades de la población en materia educativa.

A partir de ese momento, la escuela privada ha ganado espacios en la medida que es una instancia que cubre las necesidades de las clases sociales que desean una educación aparentemente de mejor calidad que las escuelas públicas. De este momento en adelante la escuela privada ha ido en aumento, esta situación se incrementó a partir de la transformación del nivel en obligatorio. En resumen se puede afirmar que existe una gran heterogeneidad de escuelas de educación preescolar privadas; las ofertas que cada una ofrece es muy variable, al igual que la formación de las profesoras que los atienden y no todas siguen el programa vigente del 2004; mientras que los públicos se centran en diferentes metodologías para el logro de las competencias establecidas, de los colegios privados que aquí se trata están centrados en los procesos de aprendizaje de la escritura y las matemáticas, dejando de lado la formación integral del niño. Enseguida se aborda otro contexto de la educación preescolar.

3.8. 3 La educación preescolar en los centros comunitarios

Los centros comunitarios de atención a la educación de los niños preescolares surgen aproximadamente desde los años setentas en respuesta a las formas básicas de organización de comunidades pobres urbanas en las que el servicio educativo del nivel preescolar no se había establecido formalmente por ser colonias en formación o por ser comunidades marginadas. Su organización se erige a partir de la iniciativa de los miembros de la colonia, principalmente mujeres organizadas en asociaciones o asambleas quienes una vez que salieron a trabajar, necesitaron de un servicio de cuidado para sus hijos. El fin de los centros es dar un servicio a las madres trabajadoras para la educación y cuidado de sus hijos, así como servicios asistenciales y de alimentos; algunas de ellas intervinieron directamente en la gestión de tales centros como forma de trabajo.

La inserción de algunas educadoras en estos centros significa para ellas un cambio de vida radical, pues no solo es una oportunidad de trabajo, sino un espacio público de realización como personas reconocido socialmente y además con amplia satisfacción en su desarrollo personal.

Las modalidades de estos centros son diversas, unas han estado ligadas a otras instituciones como la iglesia, otras a partir de la obligatoriedad en 2002 pertenecen al Gobierno del Distrito Federal, y a instituciones como el DIF. En los últimos años mujeres independientes se dieron a la tarea de crear estos centros sin tener preparación específica para tales funciones; sin embargo, también impulsadas por algunos partidos principalmente de izquierda como el PRD, y por programas del gobierno federal como Solidaridad emprendieron esa tarea de atención a los niños de 3 años hasta su entrada a la primaria.

En este último programa muchas mujeres desempleadas se avocaron a impulsar este trabajo pues recibían por cada niño una cantidad considerable que les beneficiaba económicamente, aunque también es cierto que adquirían una gran responsabilidad no sólo educativa sino en todos los ámbitos de desarrollo, aunque no todas las responsables son conscientes de ello y, como en la etapa de las escuelas amigas, muchas de ellas sin una formación pedagógica, sólo se centraron en los cuidados asistenciales y labores manuales y creativas.

La legitimación institucional de dichos centros se encuentra establecida en el acuerdo 357 (ver Anexo 3). Algunos de estos centros han sido organizados bajo el liderazgo de algunas madres que vivieron personalmente esa necesidad, quedando ellas como coordinadoras o responsables de los mismos, éstos se encuentran en una etapa de estructuración académica y organizativa. Estas educadoras, sin pleno conocimiento de esta organización han impulsado esos servicios de manera autogestionaria, han sido sus principales impulsoras de estos centros debido a necesidades económicas y para atender a sus propios hijos con el apoyo de otras mujeres de su misma comunidad.

Las profesoras de estancias infantiles privadas que cuentan con servicio de preescolar y con experiencia han cuestionado tal acuerdo oficial argumentando que han realizado eficazmente su función educativa y cubierto un servicio que la SEP no puede brindar en esas comunidades, han refutado abiertamente los acuerdos institucionales, negociando con las autoridades su continuidad, en tanto se responsabilicen en un tiempo no mayor a cinco años a que las educadoras que atienden los grupos, obtengan un título profesional de licenciatura que avale sus funciones en esos centros, lo que se pone en tela de juicio es su preparación, y la existencia misma del centro. Esta situación originó que en el año de 2003 cerraran un gran número de estos espacios en la delegación Iztapalapa, entre otras, así como Jardines particulares que no cumplieron con estos lineamientos, principalmente los referidos a la preparación profesional que deben tener las encargadas de los grupos.

Alrededor de la problemática de los lineamientos oficiales para que las profesoras atiendan los servicios de preescolar se han desatado una serie de debates en cuanto a si realmente estas mujeres (muchas de ellas con una preparación técnica como asistentes educativas), pueden impulsar un trabajo con los preescolares con la debida fundamentación requerida institucionalmente; lo que en esta situación está en juego no sólo es la preparación para el desarrollo humano de niñas y niños, sino todo un proceso de reposicionamiento profesional y laboral de estas educadoras(en tanto que realizan la actividad de enseñar a los niños), en el marco de los que la SEP establece en la Ley General de Educación.

Por otro lado, se encuentra el juego de poderes en relación a la descentralización de la educación por parte del gobierno federal hacia el Gobierno del D.F., cuestión que ambas instancias tratan de capitalizar, parece ser por los relatos de las mismas educadoras que la SEP se deslinda del trabajo educativo impulsado durante años por estas mujeres y traslada estos centros a manos de dicha instancia., que se ha comprometido a impulsar el desarrollo profesional de estas trabajadoras haciendo convenios con otras instituciones educativas para su formación y actualización profesional.

Considerando que históricamente los centros comunitarios conforman una población amplia en relación a la totalidad de la población infantil que el Gobierno debe atender, es trascendente su impacto en la población escolar, ya que en la actualidad muchos de estos centros pasaron a formar parte de la Secretaria de Educación del gobierno del D.F. y ya no de la SEP; ¿será acaso que esta institución prefiere dejar en otras manos el problema de la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en estas instancias?¿Por qué desligarse de la solución de estos problemas que atañen a un conjunto de educadoras que están en proceso de formación y que tienen la misma responsabilidad educativa en sus manos?

La situación de los Centros Comunitarios es parecida a la de los centros de desarrollo infantil subsidiados por el IMSS, ya que a raíz de los acontecimientos de la tragedia de uno

de estos centros en el 2009 en el estado de Sonora fallecieron 49 niños por un incendio producto de un acto inmoral de gente que ve a los centros educativos exclusivamente como espacios de lucro sin importarles en lo más mínimo el desarrollo de los niños; es obvio la falta de formación integral para llevar la responsabilidad de un espacio de esa naturaleza; posteriormente se llevaron a cabo auditorias y el cierre de aquéllos que no contaron con la reglamentación requerida para continuar funcionando, esto se generalizó a todos las formas organizativas de educación en los niveles, preescolar e inicial al grado de que en ese mismo año, los centros comunitarios iniciaron una serie de paros y movilizaciones, establecieron una serie de negociaciones con las autoridades, a fin de que no les cerraran sus establecimientos. Lo cierto es que en la visión del centro educativo visto como negocio, lo que menos interesa son las condiciones mínimas que deben existir en dichos centros incluyendo la formación de quienes están a cargo de los niños.

Existen otras experiencias autogestivas como la de Netzaualpilli (2005) impulsadas por profesionales de la pedagogía, en los años ochenta trataron de darle un sentido diferente al trabajo que podían impulsar las madres educadoras. Estas generaron una importante experiencia en el sentido de preparar académicamente a las madres para atender el trabajo pedagógico con los niños; esa experiencia evidenció que se podía instituir de otra forma el trabajo y experiencia de las mamás con los niños, en el sentido más humano de la educación y con una preparación pedagógica sólida.

De acuerdo con datos vertido por Aguayo (citado por Maya Morones,2009) para 1986 se constituyó el primer Frente de Centros Infantiles con la participación de unos diez centros de Neza, Ajusco, Alvaro Obregón, Tlalpan, Coyoacán, Tláhuac entre otros. Estos centros continúan hasta la fecha una lucha en el sentido de ser reconocidos por la SEP.

3.8.4 Los CENDI del Gobierno del Distrito Federal

Otro espacio que ha tenido influencia dentro del sistema educativo de educación preescolar una vez que se declaró la obligatoriedad de este nivel a partir del 2002 son los Centros de Desarrollo Infantil CENDI impulsados por el gobierno del D.F., En la actualidad existen 343 CENDI en las 16 delegaciones del D.F.

En concordancia con el Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000 del Gobierno Federal el Gobierno del D.F. estableció como metas para la educación preescolar atender al 65% de la población con edad de cuatro años y 90% de la población de cinco años. En la página electrónica de este organismo. se explica y vierten algunas cifras con respecto a la oferta y demanda de este nivel (ver Boletín de la Secretaria de Educación del D.F. Anexo 4) donde se plantean fuertes críticas al gobierno federal en cuanto a la falta de atención por parte de la Dirección de Preescolar para atender la demanda de educación preescolar por parte de la población del D.F.

En ese espacio se señala que "como consecuencia de la ley de –la obligatoriedad-en el nivel preescolar, un ciclo escolar después (2003-2004) también aumentó la atención a la demanda en tercer grado. Por parte de esta instancia se critica además "la tendencia al desmantelamiento del sistema educativo en el Distrito Federal que había caracterizado a las administraciones federales anteriores, aún cuando su impacto se vio atenuado por la contribución del Gobierno del Distrito Federal y de las delegaciones, a la oferta de educación preescolar pública." (Ver Anexo 5)

El Gobierno Federal incrementó su matrícula en el segundo grado a partir del ciclo escolar 2002-2003 y como consecuencia de ello también aumentó la de tercer grado un ciclo escolar después (2003-2004). Por su parte el Gobierno del Distrito Federal y las delegaciones políticas, en este último ciclo escolar, desarrollaron un esfuerzo significativo para incrementar la atención a la demanda social de educación preescolar a través de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil y los Centros de Atención Infantil Comunitaria.

Se puede hacer una larga lista de quejas con respecto a esta situación que por otra parte está plena de cuestiones políticas entre el gobierno federal y del Distrito Federal; sin embargo, este trabajo no se centra en esa discusión, lo que es sobresaliente y de interés son las condiciones en las que trabajan las actuales profesoras de estos centros, ya que ello tiene repercusiones importantes con respecto a las representaciones sobre su profesión.

Los CENDI tienen una estructura normativa que al igual que los jardines públicos está bajo la supervisión de la SEP; aunque al interior, también existen coordinadoras que vigilan que se aplique la normatividad de los servicios educativos del D.F.[10]

En cada centro las profesoras trabajan bajo el programa oficial de la SEP y al igual que las profesoras de jardines públicos han asimilado poco a poco los elementos curriculares de dicho programa, han manifestado que les ha costado trabajo comprenderlo ya que poco se sabe de lo que son las competencias, enfoque presente en la última reforma de educación preescolar.

Para comprender las representaciones de las profesoras y los sentidos que otorgan a su

10 Los CENDIS del G.D.F. tienen como marco legal las siguientes leyes
* Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal.- Artículo 39, fracción XLIV.
* Ley de Desarrollo Social
* Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal
* Reglamento Interior de la Administración Pública del Distrito Federal.
* Reglas de operación de los programas de desarrollo social delegacionales del ejercicio fiscal en curso.

profesión se planteó, por un lado, atender el contexto donde se desarrolla su trabajo, y por otro, comprender lo que se entiende por profesionalización como uno más de los aspectos de la política educativa modernizadora que trae transformaciones sustanciales al sentido otorgado a la profesión.

Las transformaciones con respecto a la profesión en la actualidad responden a parámetros marcados internacionalmente, al respecto algunos autores mencionan que " en la búsqueda de la calidad, las reformas para la formación del profesorado califican y clasifican cualidades y atributos del nuevo profesor; las categorías y distinciones impulsadas como el desarrollo de competencias, la transformación de prácticas, la colaboración y la autonomía, generan efectos que modelizan la subjetividad de los agentes sociales, en el sentido de que es lo que debe buscarse y lo que han de realizar los profesores para convertirse en profesionales" (Jiménez y Perales, 2007). En el siguiente apartado se analiza más esta situación.

3.9 Del Profesionalismo y la profesionalización docente

Alrededor de lo que se concibe como profesionalización giran un gran número de concepciones que nos llevan por distintos caminos; son diversas las conceptuaciones alrededor del término, de forma que se puede adoptar una posición a favor de ese proceso, si se le piensa en términos de una mejora educativa, aunque contrariamente a esa idea, se puede estar favoreciendo un mecanismo de control y selección arbitraria y sin sentido de algunos profesionales que aparentemente podrán aparecer como mejores educadores sin serlo.

Ante las nuevas exigencias en torno de la profesionalización docente Tenti (2007)considera que el significado otorgado por las profesoras a su profesión va transformándose de manera imperiosa, ya que hoy en día bajo el actual modelo de competencias presente en el PEP 2004, aquella supone una preparación más amplia y versátil de distintos tipos de conocimientos en torno a los aprendizajes y actuaciones docentes; se exige que éstas sean innovadoras, contextualizadas, basadas en competencias múltiples que incluyen no sólo un nivel educativo, sino la articulación de los que le anteceden: educación inicial y los que siguen en primaria.

Una problemática enfrentada por estas profesoras es la falta de reconocimiento social a su trabajo como docentes, cuestión generalizada en nuestro país en torno a la profesión docente; ya que el estatus social de la profesión ha decaído considerablemente en las últimas décadas (Hargreaves,1994; Contreras,1997;Jimenez,2007; Esteve,2007).

En cuanto a los modelos de profesorado en función de sus relaciones con el alumnado, el

conocimiento que imparte y los vínculos que enmarcan su actividad se recuperó el cuadro elaborado por Hernández (1997) en tanto que en éste se sintetizan los sentidos que puede seguir la profesión. Esta clasificación ayuda a comprender su rol y proyección profesional.

CUADRO No. 2 ENFOQUE Y SENTIDOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

Concepto sobre el papel del profesorado	Relación social papel del alumnado	Concepto sobre el conocimiento	Criterios para seleccionar conocimiento
Sacerdote Jerárquico, lejano, profético, comprometido con valores más altos, la lección como celebración ritual del conocimiento.	Respeto por el profesorado, la lección y el conocimiento Distancia social	Disciplinarias Diligente, respetuoso, pasivo, emulador. Diferencias individuales	Textos sagrados Conocimiento clásico de alto nivel No es esencial la conexión con la vida.
Profesional Organizado, eficiente, pedagógicamente variado, métodos contrastados, preocupado por relaciones humanas, comprometido con la institución, Clases como contexto diferente de aprendizaje.	Necesidad de establecer buenas relaciones con el alumnado y la familia para facilitar la escolaridad. Reducción de distancias sociales.	Cliente Personalidad, interés, bagaje social, aptitud, etc. Diferencias individuales importantes	Conocimiento relacionado con el mundo moderno, intereses del alumnado, la comunidad , las necesidades de la sociedad industrial Integración del conocimiento y la vida.
Participante Igualitario, libertario preocupado por la persona. Clases como preocupación mutua, postura crítica, duda radical.	Diálogo Necesidad de autorrealización, activando las capacidades, la expresión. Abolición virtual de la distancia social.	Participante El alumnado también puede enseñar. Utilización de las diferencias individuales sociales y culturales	Producción de conocimiento. Alumnado como productor de conocimientos. Importante el conocimiento del alumno. Fusión del conocimiento y la vida.
Burócrata Jerárquico, lejano, comprometido con sus intereses corporativos.	Respeto del profesor como representante de la administración. Relación distante	Disciplina Diligente, respetuoso, pasivo, emulador. Diferencias individuales	Libros de texto Sigue los programas oficiales a través de los libros de texto o

Clases como trámite y obligación.	con el alumnado y las familias.	minimizadas o para ser tratadas por el psicólogo.	apuntes. Lo que permiten lo programas o libros de texto.

Hernández y Sancho (1997,130) señala una serie de condiciones que definen un trabajo profesional de otro que no lo es, éstos son:

1. El trabajo no ha de ser de tipo manual (sic)
2. Tiene un área de conocimiento definida
3. Necesita una preparación especializada
4. Exige de entrada cualificaciones reconocidas
5. Se rige por un código ético
6. Hay un cuerpo de control que admite o rechaza
7. Se considera un servicio público.

3.9.1 La profesionalización

La idea de profesionalización docente se vincula con otras políticas de carácter social, económico y político a nivel internacional; por una parte se encuentran una serie de exigencias sociales dirigidas a las instituciones formadoras de docentes y por otro lado, con mayor peso se ubican las retribuciones económicas a los docentes dependiendo de sus capacidades y profesionalización; el punto central es que se justifica una determinada retribución salarial hacia los docentes, dependiendo de una serie de características individuales que se supone lo harán más profesional que otros.

Ghilardi (1993) se pregunta: ¿cómo deberían pensarse esas cualidades para calificar al docente que es profesional?, cómo se relacionan esas cualidades entre sí?. En la actualidad podemos observar que uno de los criterios para valorar el trabajo de los profesores son las pruebas de rendimiento académico internacional aplicadas año con año a los alumnos, para el caso de preescolar estaría medido por la capacidad de los niños para iniciar rápidamente procesos de lectura y escritura, así como el dominio de la lógica matemática, por el logro de ciertos niveles de desarrollo y aprendizaje de los niños con los que trabajan.

La profesionalización docente se planteó como parte de la nueva política educativa; alrededor de ésta se han desarrollado diversas posiciones Ma. de Ibarrola como parte del Consejo de Especialistas en Educación señala que se ha definido desde cuatro elementos:

a) El dominio sobre el campo profesional cada vez más complejo, que integra el conocimiento en sí y la manera de enseñarlo.
b) La capacidad de evaluar el desempeño propio, innovarlo y mejorarlo con base en la

motivación intrínseca.
c) Una ética profesional renovada que sustente el compromiso, el desempeño responsable y el rendimiento de cuentas.
d) La organización profesional (no sólo sindical) necesaria para incidir a escala colectiva en las decisiones educativas.

De acuerdo con Vincent Lang (citado por Tenti, 2007) lo que está en juego con la profesionalización es la autonomía en el trabajo docente; se trata , según este autor, de una lucha donde confluyen múltiples actores colectivos e intereses, asimismo sostiene que es preciso contextualizarla dentro de grandes transformaciones sociales y del propio sistema educativo, entre éstas el desfase entre una imagen ideal de profesor en relación a su vocación, sus funciones y la realidad de su práctica, aspectos que han puesto en crisis las identidades colectivas de los docentes, aunado al desencanto por la escuela y el malestar docente que esta situación les provoca.

Otros procesos evaluativos a los que son sometidas las profesoras son realizados por las directoras, supervisoras y jefas de sector, aunado a la mirada de los mismos padres de familia interesados por la educación de sus hijos. Hoy en día se agregan nuevas evaluaciones sobre todo para aquellas profesoras que aún no cuentan con una licenciatura que avale la prestación de sus servicios o que fallen en cualquier función educativa; esta situación está relacionada con la actual reforma educativa del sistema educativo que trastoca fuertemente las lógicas del ser y actuar de las profesoras.

Al respecto se sostiene que:" las reformas reeditan de alguna manera el imaginario social del docente como técnico de la década de los años setenta, desde el uso de tecnologías de la comunicación y la información, la adquisición de competencias de actuación observables para diseñar y aplicar lo que se considera situaciones de enseñanza exitosas e innovadoras" (Jiménez y Perales, 2007)

Actualmente a los profesores se le plantean nuevos requerimientos teòrico-metodològicos con una orientación de su trabajo basado en competencias, ésta última es una visión que surge de un deber ser conforme a las nuevas orientaciones pedagógicas actualizadas de la enseñanza y aprendizaje, en algunos enfoques se percibe este enfoque como un nuevo modelo de construcción curricular, presente en distintos niveles educativos, aunque desde otras posturas se entiende como un enfoque conductista (Pasillas, 2004)

De acuerdo con Tenti (2007) las lógicas que condicionan el trabajo docente y que estructuran la lucha por la definición del sentido de la profesionalización son: la masificación de la escolaridad con exclusión social: existe un desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes en la multiplicidad cultural de alumnos inscritos, lo cual expone cada vez más a los profesores y los coloca en una

situación de frustración al no alcanzar los propósitos educativos. De acuerdo con este autor, muchos profesores no se resignan a bajar el nivel de la enseñanza de su disciplina y, al mismo tiempo, mantener el ideal de igualdad de oportunidades, cuestión establecida en los programas educativos como política estratégica del cambio educativo.

El dilema que se presenta es cómo retener a ciertos alumnos y al mismo tiempo enseñar y desarrollar conocimientos poderosos que permitan a las nuevas generaciones competir en igualdad de oportunidades. Desde estas posiciones estamos muy lejos de la visión de la escuela como "templo" y el magisterio como apostolado, esto deja a los docentes la tarea de reconstruir su autoridad ante las familias, la comunidad y los alumnos.

Su actividad exige más tiempo y nuevas competencias profesionales y técnicas, así como compromiso emocional cada vez mayor. En el caso de las profesoras de este estudio se observa en cada grupo diferentes exigencias ante los cambios políticos de la obligatoriedad, el dominio de conocimientos para el nivel se requiere cada vez más amplio y sólido en relación al desarrollo del niño, manejo de programas educativos, modelos pedagógicos, conocimiento del entorno social, comunitario y de la diversidad de familias a las que pertenecen los niños y las niñas con los que trabajan.

La eficacia educativa es cada vez más resultado de un esfuerzo personal de cada docente, lo anterior se pudo observar en diversos trabajos de análisis de su práctica docente elaborados por las profesoras estudiantes que cursan la licenciatura en la UPN. Entre ellas existe la queja constante del desinterés de las familias en el compromiso de atención a la educación de sus hijos, hay una opinión generalizada acerca de la existencia entre estas estudiantes-profesoras de problemas de disciplina motivación e interés en el acompañamiento por parte de las familias en la educación de sus hijos.

Aun cuando la alternativa ante esta serie de situaciones es el trabajo colectivo entre las profesoras, cada una lo vive con angustia ante el tratamiento individual por parte de la institución, se les dificulta el trabajo colaborativo y de manera individual viven con tensión la implicación personal de sus múltiples tareas.

Otro aspecto que las coloca en tela de juicio es la incorporación del reconocimiento de los niños y sus derechos en la relación sostenida por ambos sujetos, aspecto que hoy en día no sólo se enseña sino que está presente en sus interacciones cotidianas. Estas nuevas relaciones de poder, colocan al docente en la situación de búsqueda de nuevas formas que dejan atrás los dispositivos autoritarios de autoridad sobre los niños, ya no es posible maltratar, golpear, humillar a los niños, sin que se presente ninguna consecuencia sobre el trabajo del profesor; el recurso que anteriormente era utilizado por los profesores como una arma de autoridad; hoy en día es imposible; no se encuentran soluciones en el intercambio de comunicación para lograr sus objetivos educativos; en algunos colegios se hace juicio a

aquel maestro que le grita a un niño.

Finalmente, en tanto que la relación pedagógica es esencialmente una relación de comunicación y, ante el imperioso desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la sociedad moderna, el trabajo del docente como nunca antes se ve altamente cuestionado; en tanto que muchas se ven en la imposibilidad de integrar esta nueva herramienta a su trabajo cotidiano en las aulas; algunas sobresalen a este reto, presionadas por la competitividad institucional, han desarrollado esas capacidades en la medida que se enfrentan a estos desafíos y aunque institucionalmente se programen una gran diversidad de cursos al respecto, no se garantiza que integren esos recursos a su práctica educativa, por otro lado, son las menos las que se han integrado a diferentes cursos y diplomados.

El desarrollo de la profesionalización docente, conlleva a ubicarlo en dos tradiciones institucionales, dos lógicas organizacionales que han caracterizado a las instituciones educativas de nivel básico: Tenti (2007) ubica al modelo burocrático y otro alternativo postburocrático, denominado bajo el paradigma organizacional; estos aspectos aclararán el rumbo de la profesionalización.

Conformar ciudadanos de la república moderna o desarrollar las funciones docentes como un funcionario más del sistema educativo al servicio del Estado llevó a ubicar al docente entre dos lógicas: un apóstol y al mismo tiempo un funcionario. En el caso de nuestro sistema educativo, la lógica se orienta más a la de organización burocrática, en la medida que requiere una serie de controles por agentes especializados para ello. Tal es el caso de las supervisiones presentes en nuestro sistema educativo; en este caso el control es una característica del sistema burocrático, en la que no cabe la autonomía.

De acuerdo con Dubet (citado por Tenti, 2007) las características que definen su profesión comparada con otras profesiones son:

1 Preparación académica
2. Posesión de un título que garantiza la exclusividad de ciertas funciones.
3. Reglas éticas que conforman una deontología

De acuerdo a las anteriores características, los docentes de nuestro sistema trabajan en grandes organizaciones, están sometidos a un control jerárquico y no eligen a sus clientes.

Se plantea que existe una combinación de profesionalismo y vocación. Para Tenti (2007) la idea de “misión” del profesor impone un deber de humildad y dedicación, cualidades que siempre se han buscado en los profesores, cualidades ético morales características de su origen social, en tanto que son producto de la escuela liberadora, en ese sentido, el autor

sostiene que la vocación guarda un sentido de autolegitimación: la escolarización del pueblo como misión, esto fortalece la cohesión e identidad de grupo que contrario a esta idea trabaja en el aislamiento y la competitividad.

De acuerdo con Tenti (2007) resulta evidente que quienes sostienen la loable tarea de la instrucción en medios populares, una misión de tal grandeza y considerando el lado social de los profesores, el de los dominados, resulta lógico que se sintieran promovidos socialmente al asumir tal función.

En las escuelas públicas, privadas y centros mencionados donde trabajan las educadoras, existen condiciones heterogéneas de la actividad docente, sus características no impiden que como funcionarios del sistema educativo, puedan desarrollar una identidad profesional común, en el caso de colegios particulares, las condiciones son aún más muy divergentes, sin embargo, existen situaciones sociales que las identifican como grupo con representaciones compartidas: una es la escasa participación pedagógica en su trabajo con los niños pequeños, las familias y en asuntos de la organización escolar, todas eminentemente de privilegio del dueño de la escuela, o directora encargada, estas cuestiones se presentan como grandes impedimentos para ubicarlas como actores colectivos organizados alrededor de sus intereses como profesionales.

En el caso de los centros comunitarios por su misma tradición de lucha y organización, las ideas que construyen los participantes en la educación están más cargadas de pensamientos comunes en relación a su situación laboral, aun cuando han ganado cierta presencia en el ámbito de educación por su misma organización social y política, no han sido todavía reconocidas profesionalmente, más bien se ha dado una división de aquellas instancias que ofrecen estos servicios finalmente quedando bajo la supervisión y control del Gobierno del D.F.

Siguiendo a Tenti (2007) en la actualidad, las crisis por las que atraviesa el Estado moderno, reflejado en la crisis de las organizaciones burocráticas enmarcadas en el capitalismo sin fronteras, las grandes transformaciones científicas y tecnológicas, la estructura social y la política, tienen en conjunto efectos sobre las identidades profesionales; colocan en crisis los principios que estructuran el trabajo de los docentes, la identificación del sentido de su profesión está hoy ausente, envuelta en ese torbellino de situaciones complejas Hoy en día existen nuevos modelos de organizaciones ligadas al capitalismo moderno: las sociedades de control que desplazan a las organizaciones disciplinarias, ya no se trata de grandes organizaciones centrales que delinean planes y disponen de recursos para otras instancias por debajo de ellas, hoy hay una reconversión de unidades más flexibles, autónomas con capacidad de decisión que tiene libertad de emplear sus recursos con objetivos definidos . No actúan obedeciendo órdenes sino persiguiendo fines y metas cuya realización será evaluada en un momento posterior con base en sus

resultados.

Lo anterior, trae como consecuencia un desarrollo diverso, los recursos son asignados igualmente de acuerdo a esas evaluaciones, sin embargo, éstas siguen siendo externas, ya no de un grupo central pero si de un conjunto de instancias que controlan en otro grado más potente los recursos asignados a cada institución.

Actualmente el trabajo se define no por las órdenes de arriba sino por proyectos colectivos de los que los sujetos forman parte, tiene la responsabilidad de trabajar para esos proyectos, de ello depende el financiamiento a cada institución, el pago por rendimiento se convierte en rasgo que reemplaza las típicas estructuras de puestos o cargos jerárquicos, asociados a diplomas y certificaciones, actualmente los agentes se incorporan a los proyectos en función de sus competencias y son remunerados por el valor y calidad de sus productos.

En los contextos públicos lo que está en juego es la serie de competencias que posee cada profesor, las cuales van más allá de simples técnicas, implica hacer uso de una serie de competencias: la creatividad, el compromiso de la persona en la producción, la personalidad (ética, confianza, entusiasmo) convertida en una cualidad productiva, el tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción. (Tenti, 2007,134)

En realidad lo que prevalece hoy en día es una combinación de estos elementos puesto que se continua con cierto control de parte de los directivos escolares, quienes son los que deciden qué profesores se integran a los diferentes proyectos, ni qué decir de los colegios particulares que aquí se analizan en donde el control sigue siendo absoluto, es como si en éstos contextos no hubiera ningún desarrollo para los profesores y para la institución.

Con respecto al conocimiento que se requiere manejen las profesoras, Shulman (citado por Sacristán,2008), menciona seis tipos de conocimientos necesarios para la profesionalidad: conocimiento del currículum; conocimiento pedagógico general como base para establecer principios y estrategias con los niños; contenidos pedagógicos de las áreas de estudio; conocimiento de sus propios alumnos; conocimiento del contexto se puede incluir lo relacionado a las políticas educativas; conocimiento de los fines educativos, definidos en función de valores y su significado filosófico e histórico.

En el programa de desarrollo profesional de la SEP se menciona que “La Alianza por la Calidad de la Educación toma los compromisos del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial Educativo. Se pretende promover la calidad y desempeño del personal docente, para lo cual habrá cambios en los procesos de selección, capacitación y entrega de estímulos a los más preparados.

Entre otras cosas, la capacidad laboral será certificada en tecnologías de la información,

inglés y habilidades docentes. Asimismo, considera el fortalecer la profesionalización de los docentes de las escuelas normales y la creación de cinco centros regionales de excelencia académica. Con ello se quiere mejorar la calidad del personal docente de las normales a partir del ciclo escolar 2008-2009. La capacitación y actualización de los formadores de docentes debe ser permanente."

Sin embargo, cada vez se ve más lejos el desarrollo profesional del docente autónomo, paradójicamente se apela a la autonomía y al mismo tiempo se exigen ciertos patrones homogéneos que valoran su trabajo; los y las profesoras viven la profesión con más tensiones, situaciones conflictivas que resolver, hoy son mucho más criticados y puestos en tela de juicio.

3.9.2 La autonomía profesional.

Con respecto a este rubro se presentan un conjunto de transformaciones en las que existen controversias y contradicciones, ya que por un lado se plantea la importancia de que los profesores sean críticos y creativos en su labor docente y por otro cada vez se les imponen más situaciones que sólo se centran en un control de sus actividades para "orientar" la calidad de la educación.

Algunas categorías que son relevantes en relación al trabajo docente son: el problema de la autonomía de los profesores hombres y mujeres para tomar decisiones concernientes a la complejidad de su trabajo en las instituciones escolares, es un aspecto del que mucho se habla con discursos retóricos para crear consenso, pero como señala Contreras(1997) poco se entiende de ella y se evita la discusión; su análisis remite a "formas de ser y estar del profesorado en relación al mundo en el que vive y actúa como profesional… y a problemas políticos y educativos" (Contreras,1997,12)

Para este autor al clarificar la autonomía se comprenden las formas o los efectos políticos que tienen las diferentes maneras de concebir al docente, así como las atribuciones sociales donde estos profesionales actúan, la condición del profesional como expresión de una aspiración, como descripción de su oficio de enseñar, discusión de las limitaciones de su trabajo

Se reconoce en la situación social de las profesoras una proletarización del profesorado, pérdida de control y sentido del propio trabajo, considera que los docentes están sufriendo una transformación de sus condiciones de trabajo, una pérdida de autonomía. En el trabajo de los profesores sucede que se ha convertido en mero ejecutor de tareas sobre las que no incide, por ejemplo no participa de la planeación de los programas ni de las decisiones acerca de las evaluaciones externas hacia los aprendizajes de los alumnos, así queda sometido a las decisiones del capital, de instancias externas que cuestionan su trabajo; su función queda reducida a la de aplicador de programas y paquetes curriculares.

Existe igualmente una burocratización creciente, aunado a la intensificación de su trabajo, lo que impide realice una reflexión sobre éste, Se plantea la importancia de su relación con la sociedad y del papel de ésta con respecto a la función de los docentes.

Por parte del Estado no puede convertir totalmente este trabajo en una racionalización total, debe considerar las necesidades de los involucrados, los alumnos, así como lograr la participación social, legitimando con ellos su papel y sus instituciones ahí es donde según el autor, caben situaciones de resistencia ante la racionalización del trabajo.

El aumento de responsabilidades técnicas se interpreta por parte de los profesores como incremento de sus competencias profesionales, las respuestas pueden ser acomodaticias, en la que se refleja una cooptación ideológica, esto es compatible con la organización para la que trabaja.

En lo que corresponde a la política educativa a nivel de la SEP, se ha estipulado que ninguna profesora puede ejercer la profesión si no cuenta con la debida certificación profesional, cuestión vinculada eminentemente con la identidad. Las escuelas particulares deben contar con personal calificado y certificado profesionalmente, de otra forma tienden a la desaparición. En lo que respecta al empleo de las profesoras, en el caso que logren quedarse con el trabajo, sus funciones laborales constituyen un complejo de actividades prácticas, que van desde lo administrativo hasta de intendencia de acuerdo a las necesidades de la institución escolar.

Las situaciones de incertidumbre laboral son una constante en sus vidas: “si me dejan en este Jardín, si me corren, si me cambian”, enfrentan condiciones de abierta desventaja sociolaboral. En sus funciones, aunque ligadas a la educación, siempre implican el perder o agregar ciertas características personales a su identidad de acuerdo a sus constantes nuevos trabajos, los cuales no se terminan de afianzar, por la situación de abierta desventaja social en el lugar asignado laboralmente.

Por otro lado, se observa en los discursos de los profesores en relación a la profesionalización una idea ya planteada por algunos teóricos como Popkewitz (1994),con respecto a la falta de conciencia y la actitud de los profesores en relación la necesidad de preparación y perfeccionamiento. De acuerdo con este autor, hemos pasado de una visión pastoral-ministerial de la que sólo se requería una formación espiritual-moral, a otra de principios de siglo XX, centrada en la organización de la carrera, tal como se planteó al inicio de este capítulo con relación a la profesión de educadora en la que se exigía el perfeccionamiento de las profesoras, la necesidad de un carácter de maestro orientado al dominio intelectual y actitudes específicas de la disciplina.

La profesionalización según Popkewitz (1994) se centró en el carácter del profesor, éste referido a sus actitudes de disciplina, de formación y autodominio intelectual; se considera

que el proceso de preparación del maestro consistía en una toma de conciencia, lo que significaba que todo el mundo era capaz de perfeccionarse desde el punto de vista profesional y aprovechar la asistencia a un instituto o seminario tal como sucedió con algunas de las profesoras de preescolar, aunque no es una situación generalizada para el conjunto de profesoras de este nivel, ya que existen muchas limitaciones de actualización, preparación, autonomía y toma de decisiones profesionales en diferentes contextos.

Por un lado, la formación de maestros preparados suponía su reconocimiento de los principios superiores de la República, su sumisión interna a ellos, por otro lado, la idea de carácter estaba relacionada con la transformación de la concepción del individuo en la clase media. Sin embargo, señala este autor: "a principios del siglo XX el carácter dejó de formar parte de los atributos del individuo pasando a ser encarnación del "yo" secular; ahora se ponía énfasis en la actividad productiva y la frugalidad, equiparadas a la iniciativa mental, la confianza en sí mismo y la utilidad; el yo se concebía en sí mismo y la utilidad se pensaba en el cambio personal, la impresión producida en los demás y la obtención de su aprobación se convirtieron en una importante objetivo en la vida, dejando de lado el valor de hacer lo moralmente correcto, el centro era el individuo vinculado a la disciplina del yo correspondiente a los cambios epistemológicos producidos en concepción la del saber pedagógico."

Popkewitz traza así las transformaciones de la posición del yo ante la profesión; primero centrándose en la idea de carrera como recorrido físico caracterizado por la acción, para evolucionar hacia finales del siglo XIX como desarrollo laboral ascendente y la relación entre el "yo" individual y la propia ocupación laboral, las carreras, dice, suponían pautas preestablecidas de ascenso a través de actividades profesionales organizadas. Posteriormente las comunidades profesionales evolucionaron como entidades semiautónomas, considerando importante la competencia, el saber y la preparación.

En síntesis, a mediados del siglo XIX, surgieron problemas entre dos puntos de vista: el que sostenía que la carrera docente constituía una toma de conciencia moral y el que la consideraba como una organización científica del trabajo; posteriormente la ciencia pedagógica del siglo XIX, difería de posiciones posteriores más utilitarias. La idea de carácter sirve como trampolín para exponer la cambiante epistemología de la profesionalización, Popkewitz (1994) recuperando ideas de Barnard, la describía como espíritu de sacrificio y un compromiso con una causa sagrada libremente elegido, a principios del siglo XX, se convirtió en autodisciplina y aceptación sumisa de talentos desarrollados.

Si observamos el proceso de profesionalización en el caso de las profesoras de preescolar, no es sino una copia de estas ideas, pues desde la participación de especialistas en la materia de los métodos pedagógicos se profesionaliza esa profesión, quedando las

profesoras bajo la orden de quienes se consideraban con un nivel mayor: profesionistas, funcionarios y académicos encargados de la planeación escolar.

La formación de los profesores quedó reducida en gran parte a medidas basadas en la eficacia de la instrucción centrada en los métodos; ya no importó tanto los estilos personales informados desde la perspectiva moral, sino el desarrollo de destrezas, más que la fuerza del compromiso con una causa.

Así la pedagogía va dando sentido a la profesión, va cambiando a través de rupturas epistemológicas las ideas con respecto a la preparación del profesor. Señala que los institutos educativos se responsabilizaron de las nuevas normas de enseñanza que pasarían de la preocupación por las cualidades individuales a normas externas universalmente aplicables para evaluar las competencias individuales.

Vemos así que categorías centrales como la profesionalización ligada al carácter fueron cambiando de significado y se integraron a nuevos elementos definidos por la nueva epistemología; de una visión de carácter según Mann (citado por Popkewitz,1994) descrita como "espíritu de sacrificio y compromiso con una causa sagrada libremente elegida, se convirtió, a principios del siglo XX en autodisciplina y aceptación sumisa de talentos desarrollados , el ejercicio docente como carrera se puede considerar en el contexto de las nuevas normas de razón y verdad. Carácter, carrera y profesionalización, se mezclaron con las pautas cambiantes de trabajo y conocimiento asociadas con la enseñanza." (Popkewitz, 1994,87)

Por su parte Abbot (citado por Pérez,1999) señala que los profesores son " grupos profesionales cerrados que aplican un determinado conocimiento abstracto a casos concretos", éste último autor identifica dos elementos clave que se deben considerar para la mejora del estatus profesional de los docentes: conocimiento formal y autonomía en el puesto de trabajo, desde las exigencias sociales externas dice, se trata de un trato simple: la competencia técnica se intercambia por la autonomía técnica y el conocimiento práctico por el control sobre la práctica" El grupo profesional que escala posiciones, debe dejar claro, según Pérez que posee el dominio de una serie de conocimientos a lo que otra persona no puede acceder y que presta sus aptitudes para realizar una determinada forma de trabajo, así el grupo puede reclamar el monopolio de su área laboral, considerando sólo aquellos que estén cualificados para realizar esa profesión.

Los informes de Carnegie y Holmes indican que si los profesores desean conseguir una categoría profesional se debe aumentar el nivel de conocimientos profesionales que poseen, ampliar la formación universitaria de asignaturas y habilidades pedagógicas, reforzando el control profesional, consiguiendo prestigio y oportunidades en sus carreras.

A continuación se exponen las posiciones diversas en cuanto a la profesionalización, vertidas en el trabajo de Pérez y otros (1990).

CUADRO No. 3 CONCEPCIONES DE PROFESIONALIZACIÓN SEGÚN LABAREE (1999)

AUTOR	CONCEPCIÓN DE PROFESIONALIZACIÓN
Parsons (1939-1954) funcionalista	Acompañamiento natural de la modernización que beneficia tanto a los que ejercen la profesión como a la sociedad en general.
Abbot	Lucha abierta que debe funcionar sin contar con el beneficio de un único camino hacia el éxito.
Marx	Es una ampliación del control de clases bajo el disfraz de un experto, o una tapadera ideológica para la proletarización(Denmore, 1987, Noble 1977)
Foucault.	Síntoma y alza del poder disciplinario (Foucault, 1965,1977)
Weber	Mecanismo para legitimar el puro interés propio de los grupos profesionales con posibilidades de ascenso social (Collins,1979)

Al respecto Labaree (1999) enumera una serie de factores que ubican a la profesionalización como dentro de una "arena movediza":

1) Profesión masificada
2) Devaluación de las credenciales por el aumento de requisitos educativos.
3) Posición de la enseñanza como trabajo propio de mujeres.
4) Resistencia de los padres, ciudadanos y políticos al control profesional de los centros educativos.
5) Incorporación tardía de la enseñanza a la profesionalización.
6) Poder de la burocracia administrativa y la previa profesionalización de los administradores.
7) Tradición de reformas educativas por medios burocráticos.
8) Importancia de los padres y otros no profesionales en la enseñanza de los niños.

9) La visión de la pedagogía como sistema de conocimiento no formal.

10) Baja posición de las escuelas y formadores de profesores

11) reticencia de la universidad para relajar su monopolio sobre los grados más altos de conocimiento.

12) Diversidad de entornos de la formación del profesorado.

Todo este conjunto de elementos trae cambios sustanciales en las lógicas de pensamiento de las profesoras; en algunos de los casos que aquí se tratan, cada una trata desde sus conocimientos de sentido común comprender y apropiarse de esos nuevos códigos que le permitan ser reconocidas como profesoras. El problema para los profesores hoy en día es permanecer, luchar contra toda esa avalancha de ideas que giran alrededor de la profesión que ubican a las profesoras como únicas responsables de la mala calidad educativa y como sujetos que no están preparados profesionalmente pues los medios de comunicación y una buena parte de la sociedad reproduce que son profesores que reprueban los exámenes de certificación profesional.

En la actualidad a partir de las evaluaciones en los exámenes para adquirir plazas en el sector público se privilegian a aquellos profesores que logran puntajes aprobatorios, sin embargo, la situación de mejora de la calidad educativa continua en crisis; lejos estamos de lograr un cambio profundo en la educación, al contrario parece que una visión de vigilancia extrema en los responsables educativos refleja la falta de confianza en este sector para lograr una verdadera profesionalización docente, tal parece que el cambio se sigue centrando solo en los profesores; este fenómeno parece viciarse en la medida que no se entienda el sentido humano que tiene su profesión.

Finalmente a partir de las indagaciones relacionadas con la profesión de ser maestro, es importante considerar de acuerdo a Goodson (2004) las historias de la vida de los docentes ya que ha sido un género en el abandono completo, ya que en numerosas investigaciones se describen cómo debe ser un buen maestro, sobre las pautas de control político y administrativo que se ejercen sobre su trabajo, sin embargo, pocas son las que abordan las condiciones adversas en las que realizan su trabajo, así como la propia percepción de su trabajo; es hasta los años ochenta que se empieza a poner atención en este rubro; asimismo señala que los investigadores no habían aún tomado conciencia de la complejidad del docente como agente activo del desarrollo de su propia historia, y de la necesidad de mirarlo desde él mismo..

A continuación .se abordan los referentes teórico-metodológicos del enfoque de representaciones sociales; estos fundamentos se recuperaron de los autores que se

consideran principales expositores de la teoría de la representación, es el andamio teórico sobre el que se realizó la investigación de las representaciones sociales de una muestra de profesoras pertenecientes a diferentes contextos de trabajo presentadas en el último capítulo de esta tesis.

CAPITULO 4 EL ENFOQUE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PROFESIÓN DE PROFESORAS DE PREESCOLAR

En este capítulo se exponen los fundamentos teórico-epistemológicos del enfoque de las representaciones sociales, se inicia con la posición sostenida por dos de los representantes clásicos: Moscovici (1979,1986) y Jodelet (1986,2007) ambos autores desarrollan el enfoque de las representaciones desde una visión que podemos considerar plurimetodológica.

En este trabajo, se responde principalmente a la lógica del objeto de investigación abriendo esas posibilidades metodológicas que permiten el desarrollo de este enfoque de investigación para la comprensión de los significados otorgados a la profesión de educar en el nivel preescolar.

En primera instancia se abordan los antecedentes de las representaciones sociales, su caracterización a partir de los autores que han aportado elementos sustanciales para su desarrollo como: Moscovici (1979); Jodelet (1986) y Abric (1994), éste último como representante de las orientaciones estructurales; se continua con una explicación de las características del enfoque, los elementos que las constituyen: información, actitud y campo de la representación; se describen las funciones de las representaciones sociales desde diversos autores y se analiza el papel del anclaje y la objetivación.

Enseguida se analizan los planteamientos de Ibáñez (1988); Banchs (2000); Jodelevich (1998); Rodríguez (2003) y Markova (2006) quienes han continuado investigando y aportando elementos para el enriquecimiento y debate de ese enfoque de investigación.

Se desarrolló un diálogo interno a fin de reflexionar sobre las posibilidades o límites de esta construcción para comprender una parte de la realidad en la que participo como profesional, que es la formación de profesionales de educación preescolar. El comprender desde esta postura la visión de las profesoras de preescolar acerca de su profesión y su ejercicio profesional implica analizar el enfoque de las representaciones sociales como posibilidad teórica que abre nuevas líneas de investigación; una que aquí se intentó desarrollar es la que concierne al estudio de las representaciones sociales desde los discursos. Al ir exponiendo los elementos que la caracterizan se pensó de manera crítica en la mirada de las profesoras como sujetos sociales en esta realidad que les ha tocado vivir, intentando establecer un diálogo con ellas como sujetos sociales que construyen su realidad instituyendo diversas formas posibles de educar.

Como antecedente de este enfoque, se encuentra la postura de Durkheim acerca de las representaciones colectivas elaborada desde 1896, de éstas Moscovici rescata como base para sus posteriores trabajos dados a conocer en 1961 en su tesis doctoral sobre la imagen que tenían diferentes grupos de la población en París en torno al Psicoanálisis. Se identificó igualmente el discurso de autores de la sociología del conocimiento y la vida cotidiana: desde Shutz (1974); Peter Berger y Thomas Luckmann (1976), quienes en un contexto posterior a la teoría de Moscovici (1979), coinciden con este autor, ya que dan un lugar importante al conocimiento de sentido común dentro de las relaciones sociales de los individuos.

La idea anterior invita, desde mi percepción, a integrar esas visiones en aras de un análisis complejo del problema objeto de esta investigación, en la que se considera que existe una influencia recíproca entre sociedad y sujeto y una participación activa de éste llamado también actor en la construcción de su realidad.

Asimismo, se esbozan las ideas de Jodelet (2007) quien sostiene la importancia de la participación del sujeto en la realidad desde su subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad en la elaboración de las representaciones sociales. La idea de la intersubjetividad fue desarrollada por Shutz (1974), quien considera que el mundo es intersubjetivo porque vivimos como hombres entre otros hombres, con los cuales nos vinculan influencias y labores comunes, comprendemos a los demás y somos comprendidos por ellos, en el entendido que el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros.

De la aportación teórica de Tania Rodríguez(2003), se consideró como alternativa de análisis el sentido que da a las narraciones de los actores como medio para captar las complejas representaciones de los sujetos; se rescataron estas ideas para la comprensión del objeto que interesa analizar: las representaciones de la profesión de profesoras de educación preescolar. Se recuperó de igual forma, el análisis epistemológico que esta autora desarrolla en aras del avance de este enfoque de investigación, caracterizada por enfoques interdisciplinarios, la pluralidad de metodologías, que combinadas logran descubrir la construcción y contenido de las representaciones.

En este trabajo se atiende la postura de los aspectos señalados por Jodelet; se considera el aporte de Gutiérrez (2007) en el análisis de los discursos. Al final de este apartado se presenta un breve análisis de la importancia de los estudios de representaciones sociales y su vínculo con cuestiones de género, línea trabajada ampliamente por Flores (2001) y de la cual se recuperan los aspectos ideológicos que subyacen en la educación de hombres y mujeres y de cómo se manifiesta en las ideas y creencias de los sujetos.

En los siguientes párrafos se describen elementos sobresalientes de las contribuciones que dan pauta para el surgimiento de las representaciones sociales como enfoque de investigación.

4.1 Antecedentes teóricos de las representaciones sociales.

El antecedente más reconocido en investigaciones actuales relacionadas con las representaciones sociales(R.S.) es el de representaciones colectivas desarrollado por Emilio Durkheim en 1896 desde la perspectiva funcionalista quien enfatiza la categoría de representaciones colectivas que un grupo social asume como parte de la organización social e histórica necesaria para su desarrollo; trasciende en la división social del trabajo que la sociedad establece para cada uno de sus miembros; en ese sentido Ibáñez (1988) señala que la relación entre el individuo y la sociedad son producciones mentales colectivas que trascienden a los individuos particulares y forman parte del bagaje cultural de la sociedad.

Es necesario señalar la diferencia que se establece entre lo colectivo y lo social, esta es una propiedad que se imprime en determinados objetos con base en la naturaleza de la relación que se establece con ellos, es la naturaleza de esa relación la que define lo social, aunque una propiedad puede ser social sin que constituya una propiedad colectiva y viceversa. (Ibañez,1988, 182)

De acuerdo con Piña (2004) esta noción condensa la forma de pensamiento que impera en una sociedad, el individuo se convierte en persona cuando integra ese pensamiento colectivo, a través de las normas, valores y creencias de la sociedad; así se plantea que existen dos tipos de seres vinculados: el ser social y el ser individual la educación es transmitida de generaciones adultas a las generaciones jóvenes.

Es interesante considerar en qué sentido se piensa el pensamiento de la colectividad, puede ser desde esta visión en la que el individuo no tiene relevancia social sino en función de un contexto social amplio: sociedad, comunidad, partido o desde aquella visión en la que la acción y pensamientos colectivos garantizan la permanencia y existencia de un grupo social ante un peligro de extinción.. Las ideas como grupo son internalizadas por el individuo como algo necesario.

Al respecto Durkheim (citado por Piña, 2004) plantea que la sociedad no impone pensamientos y actitudes a cada persona adulta; por el contrario cada persona en virtud de la necesidad de ser aceptado como miembro social, incorpora, asimila esas ideas, actitudes y pensamientos que le demanda la familia, la escuela y el trabajo, se puede decir que todo entorno es un medio de socialización del individuo en la sociedad.

Moscovici (1986) considera que la posición de Durkheim fue un punto de partida para el desarrollo del enfoque de las representaciones sociales, sin embargo, las representaciones

colectivas se dejaron de pensar como posibilidades en el desarrollo de la sociedad, hoy en día podemos observar una heterogeneidad de formas de organización social: colectivas, de pequeños y grandes grupos sociales, sin embargo, es preciso no dejar de lado otra forma que influye actualmente de manera imperiosa en las acciones sociales y que también prevalece el individualismo exacerbado, propio de una sociedad moderna o posmoderna.

Los elementos anteriores son fundamentales para la comprensión de las representaciones, en tanto que su interés es el proceso a través del cual los sujetos interiorizan ciertas ideas para interactuar en su realidad con base en ese conocimiento llamado de sentido común, el cual ha sido por siglos ha sido subvalorado por diversas tradiciones científicas.

En relación a la clasificación que hace Durkheim sobre las representaciones sociales y colectivas, Moscovici aclara que esto se debía al surgimiento de la psicología social que estaba contribuyendo a definir, sin embargo, plantea que se debe evitar la dicotomía entre entidad social que es más que la suma de sus partes y un individuo, constituido por atributos psicológicos internos, que reacciona ante un conjunto de contextos externos, tal división, dice el autor, nos obliga a escoger entre uno u otro aspecto, desde una visión particular, considero se trata más bien de una relación que surge, se desarrolla y se transforma en un contexto histórico, en la que los sujetos sociales, son agentes que generan transformaciones sustanciales a la profesión desde sus contextos escolares, su participación y decisiones son contundentes para el cambio social por ejemplo, la participación de algunas profesoras de preescolar a principios de siglo XX fue decisiva para la transformación del sentido de la profesión.

La construcción social de la realidad fue analizada ampliamente por Shutz (1974) y posteriormente por Berger y Luckmann (1976), este último fue discípulo que logró continuidad del pensamiento de aquel en cuanto al desarrollo del conocimiento de sentido común; estos autores sostienen como antecedente de esta sociología a los filósofos alemanes, posteriormente se encargarían de los problemas del conocimiento en la vida cotidiana.

A fin de comprender cómo se constituyen las representaciones que son de interés en esta investigación, es preciso atender los momentos, situaciones particulares que desencadenan el origen de las representaciones, ello sucede desde la interacción cara a cara, en las comunicaciones que sostienen los sujetos en su vida cotidiana, en las constantes interacciones sociales.

Para estos autores cualquier análisis de la realidad, debe abarcar tanto el aspecto objetivo como subjetivo, ya que el individuo externaliza simultáneamente su propio ser e internaliza el mundo social como realidad objetiva, ambos autores señalan que el individuo es inducido a participar en la realidad, el punto de partida de ese proceso es la internalización, “ entendida como aprehensión inmediata de un acontecimiento objetivo, en

la medida que es una manifestación de los procesos subjetivos" (Berger y Luckmann,1976,164-165).

La internalización afirman, constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo, en consecuencia, los otros se vuelven significativos ante el sujeto, en la medida que no sólo se comprenden los procesos subjetivos momentáneos de los otros, sino el mundo en el que viven y ese mundo también se vuelve propio, se comprende a uno mismo estando dentro y fuera de la sociedad; desde esta posición existen elementos de la realidad subjetiva que no se han originado en la socialización, sino en la conciencia del propio cuerpo, anterior a cualquier aprehensión socialmente entendida de aquel y en un espacio aparte de la sociedad.

En la socialización secundaria dicen los autores citados, es donde se torna más vulnerable la realidad subjetiva, ya que, afirman: esa realidad se halla menos arraigada en la conciencia; aunado al hecho de que la mayoría de sujetos se reafirman unos a otros su realidad subjetiva. Lo que se planteó ya en el capítulo dos, es precisamente si realmente la información, las relaciones sostenidas y la interacción cara a cara con los otros, pudo generar algún cambio en su percepción de la realidad, si precisamente la contrastación con el otro diferente propicia alguna idea distinta en sus pensamientos, es decir, una profesora, al interactuar con otra en la cotidianeidad escolar, no necesariamente acepta la visión de la otra, puede suceder que entre en una contradicción con aquella, a partir de las propias comparaciones objetivas de su situación institucional.

Se puede aseverar que en ocasiones las personas se alejan de los roles impuestos socialmente, existen espacios donde el sujeto, en su etapa adulta ha tomado cierta conciencia de algunos fenómenos de la realidad, en ese proceso reclama algo para sí mismo, ante las presiones sociales, sin embargo, no se ha tenido una claridad sobre los mecanismos que llevan al sujeto a desembarazarse de esa que podríamos llamar primera representación o representación homogénea. Una de las cuestiones que hace esta diferencia es la distribución del conocimiento social, el cual según Shutz (1974,45) está estructurado en zonas de diversos grados de nitidez, claridad y precisión lo cual origina las diferencias en cuanto a los roles sociales que asumen los sujetos, la estratificación social, la división social del trabajo y las diferencias profesionales.

En la actualidad, por ejemplo, el hecho de compartir ciertas ideas de otras generaciones, empieza a manifestarse cada vez a más temprana edad, en un mundo en el que existe mayor información y al mismo tiempo mayores dudas sobre la realidad. Para Berger y Luckmann (1976), se trata del paso de una socialización primaria a la secundaria, en la primera, se internaliza una realidad como inevitable, en la secundaria, en el mundo de las instituciones, se define la división del trabajo y por tanto, una distribución distinta del conocimiento para cada uno de los miembros que la conforman, se da aquí la adquisición específica de roles;

esta situación conforma una gran variabilidad histórico-social en las representaciones que caracterizan a la socialización secundaria.

Este enfoque de investigación constituyó un parteagüas en la visión de los sujetos como constructores de realidad, paralelamente a las posturas de Alfred Schutz (1974) y Berger y Luckmann (1976) con los cuales comparte el interés en torno al conocimiento de sentido común de distintos grupos sociales, las formas de apropiación y distribución de ese conocimiento, la importancia de la comunicación que los sujetos comparten cara a cara, son categorías trascendentes para quienes intentamos comprender y develar el punto de vista de sujetos que desde otras metodologías no son considerados.

A continuación se desarrollan aspectos teóricos centrales desarrollados por Moscovici (1979) y continuadores de este enfoque, a fin de esclarecer estos rumbos del conocimiento de la realidad que interesa indagar.

4.2 Caracterización teórica de las representaciones sociales

Una primera fuente pionera en el campo de la representación social es la de Moscovici (1979) a partir de su investigación acerca de las representaciones que tienen diversos grupos en torno al psicoanálisis en la cual se pudo valorar la importancia que tiene el desarrollo del conocimiento de sentido común, al grado de constituir la base de actuación de los sujetos en la realidad y transformar el conocimiento original en otro que permitiera el anclaje con la realidad.

El enfoque de representaciones sociales derivado de la Psicología Social ha aportado valiosas ideas para conocer el punto de vista de los actores sociales con respecto a diversas problemáticas sociales; se parte de concebir que las representaciones son guías para la acción; éstas pueden ser inducidas o elaboradas en situaciones de interacción, de acuerdo al contexto social e histórico donde se mueven los sujetos (Moscovici,1979, 27). En esta obra se otorga un nuevo sentido al concepto de sentido común.

Este fenómeno de la representaciones sociales es trascendente ya que, según este mismo autor, se trata de una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, ello nunca es acabado ni univoco, otorga libertad de movimiento a la actividad mental, se inviste de metáforas a través del lenguaje, esta representación: habla, muestra, comunica, expresa, produce y determina comportamientos, define la naturaleza de los estímulos y las respuestas a dar, en síntesis, nos dice que “es una modalidad de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici,1979,17).

Asimismo señala que las representaciones sociales son: “entidades tangibles, circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un

gesto, un encuentro". Desde esta visión se trata de "una apropiación a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de las filosofías de donde extraen sus conclusiones" (Moscovici, 1979,30), para este autor la representación es…"un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables, porque se engendran recíprocamente" (1979,38,39).

Así, el representar un objeto es tomar conciencia de él, implica el traspaso del exterior hacia el interior. La representación re-presenta un ser, una cualidad en la conciencia. Es una forma de conocimiento en la que el que conoce se coloca dentro de lo que se conoce; al mismo tiempo le confiere la categoría de un signo, conocerlo haciéndolo significante

Al respecto señala: "representar una cosa, un estado, no es simplemente repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto." (Moscovici, 1979,39).

Todo este trabajo finalmente es desarrollado por el sujeto, es un conocimiento implícito, del cual participa como constructor social de su realidad, aunque sea en un nivel de conciencia ingenuo. En el caso de las profesoras es relevante develar sus propias interpretaciones del ser profesional, desde una conciencia que empieza a emerger en la medida que descubren nuevos discursos y escenarios, otras formas de vida posible, lo cual se sigue a través de sus relatos.

La investigación de Moscovici (1979) presenta las formas en que distintas investigaciones articulan lo social, lo cultural y lo histórico desde el sentido común de los sujetos en interacción. Se considera que en las R.S. se presentan vínculos entre el pensamiento conceptual (riguroso y genérico) y el pensamiento de sentido común. Interesa de forma particular las representaciones sociales, pues cuando se emplea determinado lenguaje para explicar cierta realidad, se realiza desde un contexto histórico y cultural, la apropiación que realizan los sujetos traduce y reinterpreta desde una construcción particular el conocimiento derivado de teorías científicas, en este caso acerca de la profesión, lo que los sujetos dicen, en un lenguaje común es una traducción de esas percepciones a la realidad cotidiana, a una situación objetiva que posibilita comprender el mundo e interactuar en el.

Ahora bien este universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen. La información está relacionada con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social" (Moscovici,1979,45), el campo remite a la idea de imagen, modelo social, contenido concreto y limitado de las proposiciones, se refieren a un aspecto preciso de la representación. La actitud se plantea en relación a la orientación general acerca del objeto de la representación: ésta puede ser compleja o simplificada en términos de aceptación o rechazo de una idea.

Con este trabajo es posible obtener un acercamiento al pensamiento de los sujetos a fin de descubrir qué es lo que se acepta, rechaza e interpreta de un objeto en particular, con qué

discursos se identifican los sujetos y cuáles rechazan, qué tensiones se cruzan en la toma de decisiones para asumir una posición con respecto a la visión de un fenómeno social.

Desde esta visión es posible ubicar el papel que estas representaciones juegan en la determinación de ciertas prácticas sociales, como las reglas que rigen el pensamiento social, atendiendo a diferentes niveles de complejidad de fenómenos sociales como las relaciones sociales en un ámbito específico, la ideología, el poder, la agrupación etc.

El identificar las formas de pensamiento de los sujetos sociales, recuperar sus visiones de sociedad, de las instituciones, de familia, de cómo miran a los otros compañero@s o cómo se miran a sí mismas se ubica en un enfoque que reconoce como valioso y determinante al otro como sujeto social que construye vínculos sociales que constituyen en conjunto la realidad social, así la representación es el origen de la construcción de la realidad.

En torno a estos aspectos es interesante resaltar el debate epistemológico que atraviesa este enfoque de investigación, lo cual evidencia que se trata de una teoría y metodología viva, en constante reestructuración y desarrollo, tanto por parte de su representante pionero Moscovici (1979) quien desde sus investigaciones constantemente elabora nuevas consideraciones a sus constructos iniciales, como por sus discípulos e investigadores que trabajan esta perspectiva teórica. Una de estas aportaciones se describe a continuación.

De acuerdo con Jodelet (1986) es posible identificar desde las representaciones, seis grupos de posiciones metodológicas:

i) Estudios de la actividad cognitiva en la elaboración de la representación social,
ii) Investigaciones sobre los aspectos significantes de los procesos representacionales
iii) La representación social como forma de discurso,
iv) Aproximaciones a las representaciones sociales como prácticas sociales que expresan normas, posiciones sociales e ideologías,
v) Estudios acerca de la influencia de las relaciones intergrupales en la dinámica de las representaciones sociales y
vi) La reproducción, en las representaciones sociales, de ideologías y formas de pensamiento dominantes y formalmente establecidas.

Para esta autora una primera forma de representación social es la elaboración de lo que un grupo hace sobre algo, definiendo objetivos y procedimientos específicos para sus miembros; esto se da bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación, dice la autora, incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo (Jodelet, 1986,470)

Las representaciones se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas y menciona las siguientes:

- Imágenes que condensan un conjunto de significados
- Sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado.
- Categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver.
- Teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (Jodelet,1986,472)

Cuando se les comprende dentro de la realidad concreta, son todo ello junto. En síntesis es una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social en el que interviene la actividad mental de los individuos y grupos, de forma que fijan una posición con respecto a acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Aquí lo social interviene desde el contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos a través de la comunicación, a través de los marcos por los cuales logran aprehender de acuerdo a su bagaje cultural, códigos, valores e ideologías que a su vez se relacionan con su posición y pertenencia social especifica.

Se trata según Jodelet (1986) de la manera en como los sujetos aprehendemos los acontecimientos de !a vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en el circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano; esto es el conocimiento "espontáneo", "ingenuo" que interesa a las ciencias sociales y que le llaman de sentido común en oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de:

- Nuestras experiencias
- Informaciones
- Conocimientos
- Modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos por tradición
- La educación
- La comunicación social

Por lo anterior, la autora plantea que es un conocimiento elaborado y compartido que intenta dominar nuestro entorno, así como comprender y explicar hechos e ideas de nuestro universo de vida; asimismo actúa sobre y con otras personas para situarnos unos con respecto a los otros, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia, se trata de un conocimiento práctico.

De acuerdo con Gutiérrez (2007) investigadora contemporánea de las representaciones sociales, este conocimiento se elabora a partir de nuestros propios códigos de interpretación culturalmente marcados, en este sentido, constituye en sí un fenómeno social.

Resalta que este tipo de conocimiento da sentido al incesante movimiento social, así como a los acontecimientos que nos son habituales, evidencia una realidad consensual y participa de la construcción social de la realidad en concordancia con el enfoque de Berger y Luckmann (1976).

Las representaciones sociales constituyen " modalidades de pensamiento practico orientados hacia la comunicación, la comprensión. y el dominio del entorno social, material e ideal... presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica" (Jodelet,1986, 474).

Esta autora sintetiza las características fundamentales de toda representación social:

- Siempre es la representación de un objeto;
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- Tiene un carácter simbólico y significante;
- Tiene un carácter constructivo;
- Tiene un carácter autónomo y creativo. (Jodelet, 1986, 474).

Jodelet continúa en esta línea de pensamiento y sostiene que la vocación interdisciplinaria de las representaciones sociales, se debe al carácter transversal de la noción de representación, ésta ha sido desarrollada por la Antropología, la Historia, la Sociología, así como en el estudio de prácticas cotidianas (individuales, grupales y colectivas).

Las representaciones sociales son: " programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y con los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida"(Jodelet,2000,10).

El conocimiento de sentido común se constituye según Jodelet, a partir de nuestras experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición.

Para la autora, al dar sentido a acontecimientos y actos en un movimiento social constante, terminan por ser habituales, este conocimiento forja una realidad consensual, es decir participa en la construcción social de la realidad.

Toda representación señala Jodelet (1986) busca una relación con el mundo y con las cosas. Representar es sustituir, estar en lugar de, es el representante mental de algo: objeto, acontecimiento, persona, de forma que está emparentada con el símbolo, con el signo.

El concepto de representaciones sociales designa: "una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio es… una forma de pensamiento social… Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica" (Jodelet,1986, 474).

Según esta misma autora, este tipo de conocimiento se conforma a partir de nuestras experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos de la tradición, la educación y la comunicación social, de forma que este conocimiento es elaborado y a la vez compartido, intenta explicar lo hechos e ideas de nuestra vida, permiten actuar sobre y con otras personas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo.(Jodelet,1986).

Los contenidos y los procesos afirma se refieren a las condiciones y los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

Además, agrega que las representaciones sociales se definen por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes etc. Es la representación de un sujeto en relación con otro sujeto, la autora afirma que la representación no es duplicado de lo real, ni de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto, sino que constituye el "proceso por el cual se establece su relación"

De acuerdo con Jodelet las R.S. no se limitan a la popularización del conocimiento científico, sino que también se incluyen los prejuicios y las ideologías; en tanto se muestran como elementos ideológicos, tenderán a desarrollarse como formas de pensamiento contrapuestas en algunos sujetos, esto está influenciado por la formación de cada sujeto, por su misma historia que se cruza en diferentes ámbitos y dimensiones de la realidad y la hace diferente o semejante entre los sujetos que interactúan.

Las representaciones para esta autora se encuentran materializadas en los discursos, son transportadas por la palabra vehiculizadas dentro de los mensajes e imágenes de los hechos

de comunicación, cristalizadas en conductas y disposiciones materiales o espaciales (Jodelet, 2007,32)

Otro autor que es preciso analizar ampliamente desde un enfoque estructural es Abric, para este autor " toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda" (Abric, 1994,12)

Desde esta visión es posible determinar el papel que estas representaciones juegan en la determinación de ciertas prácticas sociales, así como las reglas que rigen el pensamiento social, atendiendo a diferentes niveles de complejidad de fenómenos sociales como las relaciones sociales en un ámbito específico, la ideología, el poder, la agrupación etc.

El identificar las formas de pensamiento de los sujetos sociales, recuperar sus visiones de sociedad, de las instituciones, de familia, cómo miran a los otros compañero@s o cómo se miran a sí mismos, se ubica en un enfoque que reconoce como valioso y determinante al otro como sujeto social que construye vínculos sociales que constituyen en conjunto la realidad social, así la representación es el origen de la construcción de la realidad.

Siguiendo a este autor: "Toda realidad es representada, apropiada por el individuo o grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en sus sistema de valores que depende de sus historia y del contexto social e ideológico que le circunda." (Abric, 1994)

Es a partir de esta posición que es posible reconstruir la visión de los individuos y de los grupos en torno a la realidad que les rodea y mediante la interpretación dar sentido a sus conductas y expectativas que generan a partir de su propio sistema de referencias.

Para Abric (1994) la representación es producto de una actividad mental que el individuo elabora, de forma que así reconstruye la realidad que enfrenta atribuyéndole una significación específica., ello depende de diversas circunstancias, situaciones, coyunturas y de un contexto social e ideológico, de la posición del sujeto en la organización social así como de su historia personal.

La representación es finalmente un conjunto de anticipaciones y expectativas. Se considera que las representaciones se conforman de acuerdo a dos lógicas que coexisten : una cognitiva y otra social , éstas logran ser descubiertas a través de las prácticas discursivas en un tiempo y lugar específico.

Abric (1994) identifica cuatro funciones de las representaciones sociales que son relevantes en este enfoque metodológico:

1) Función de saber: es el saber de sentido común que permite a los sujetos adquirir conocimientos e integrarlos como base para el intercambio social.

2) Función identitaria: sitúa a los individuos y grupos en el campo social es el medio para elaborar la identidad social compatible con el sistema de valores y normas.
3) Función de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas .
4) Funciones justificadoras: permiten a los actores explicar y justificar sus conductas en una determinada situación, posibilitan la adaptación y diferenciación social.

Esta visión en conjunto es un medio para conocer las dinámicas sociales intragrupales e intergrupales y de las relaciones de los individuos con el contexto social.

La representación es constituida por informaciones, creencias, opiniones y actitudes en torno a un problema dado, a partir de estos aspectos se analizaran las creencias de las profesoras sobre categorías centrales: mujer, madre, docente, familia, escuela, educación profesión.

Uno de los medios para recoger información acerca de las representaciones sociales de los sujetos es la entrevista, esta recupera la producción de discursos sobre el problema en cuestión, con este instrumento se rescatan elementos de la vida cotidiana, comportamientos concretos, hábitos, relatos sobre la historia de la comunidad, tradiciones locales etc. todo aquello que nos permite comprender la lógica de las acciones y transformaciones de la realidad.

Desde la teoría de las representaciones: " toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda" (Abric, 1994,12)

Para Abric (1994) la representación es producto de una actividad mental que el individuo elabora, de forma que así reconstruye la realidad que enfrenta atribuyéndole una significación específica ello depende de diversas circunstancias, situaciones, coyunturas y de un contexto social e ideológico, de la posición del sujeto en la organización social así como de su historia personal.

Desde esta visión es posible determinar el papel que estas representaciones juegan en la determinación de ciertas prácticas sociales, así como las reglas que rigen el pensamiento social, atendiendo a diferentes niveles de complejidad de fenómenos sociales como las relaciones sociales en un ámbito específico, la ideología, el poder, la agrupación etc.

El procedimiento metodológico que propone Abric (1994) es el siguiente:

1.- Identificación del contenido de la representación

2.- Estudio de relaciones entre elementos, su importancia y su jerarquía.

3.-Determinación y control del núcleo central.

El núcleo central tiene dos dimensiones: una funcional, ésta tiene una finalidad operatoria para la realización de una tarea, la otra normativa presente en toda situación socioafectiva, social, e ideológica; se identifica por situaciones estereotipadas o actitudes marcadas en los sujetos.

Paralelamente al núcleo central se identifican los elementos periféricos a aquel; estos son esquemas organizados por el núcleo central que tienen tres funciones: de concreción, hablan del presente y de lo vivido del sujeto; de regulación son más flexibles puesto que constituyen el aspecto móvil de la representación y ejercen la función de defensa ante cambios o interpretaciones nuevas. En conjunto los elementos periféricos son prescriptores de comportamientos.

4.2.1 Dimensiones que conforman las representaciones sociales

Ahora bien para Moscovici (1979) este universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen. La información está relacionada con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social (Moscovici, 1979,45), El campo remite a la idea de imagen, modelo social, contenido concreto y limitado de las proposiciones, se refieren a un aspecto preciso de la representación. La actitud11 se plantea en relación a la orientación general acerca del objeto de la representación ésta puede ser compleja o simplificada en términos de aceptación o rechazo de una idea.

Después de exponer su informe de las fuentes en las que se basa la información que tienen las personas, en este caso sobre el psicoanálisis, plantea como conclusión que: " la presencia social de una ciencia es percibida por un sujeto en función del grupo al que pertenece, de la información que posee y de su actitud con respecto a esta ciencia" (Moscovici,1979,65).

11Una actitud es una orientación general de la manera de ser de un actor social (individuo o grupo) ante ciertos elementos del mundo (llamados objetos nodales)(por ejemplo: una actitud de desconfianza para con los patronos o una actitud de rechazo de todo tipo de autoridad formal), Se trata de una especificación de ´ser en el mundo´ de todo actor respecto de los objetos que tienen importancia para él... Esta actitud puede ser comprendida como la expresión dinámica de un valor constitutivo de un proyecto existencial de un actor social. La actitudes son soportes comportamentales (se expresan esencialmente en acciones y en opiniones) adquiridos en las experiencias de la vida individual o grupal. Una actitud forma parte del sistema cognitivo-afectivo y comportamental que es el sistema de pertinencia de un actor. Las actitudes relacionadas de los actores (actitudes que atañen al otro y a las interacciones que se mantienen con él) intervienen intensamente en la dinámica de los intercambios que tienen entre sí. Se dice que son portadoras de inducciones recíprocas(intervienen en el desarrollo de los intercambios orientándolos). La Psicosociología ha realizado la tipología de las actitudes relacionales (actitudes de evaluación, de interpretación, de apoyo, de investigación, de solución, de comprensión).(Muchielli, 1996,18-19)

La actitud se puede considerar como un momento trascendental, pues como se verá en los resultados obtenidos en esta investigación, dependiendo de la orientación que los sujetos dan a una situación o a un momento decisivo de sus trayectorias profesionales, es como se definirá una parte importante de sus vidas, y los sentidos que otorgan a la realidad social que están viviendo.
Desde esta visión es posible ubicar el papel que estas representaciones juegan en la determinación de ciertas prácticas sociales, como las reglas que rigen el pensamiento social, atendiendo a diferentes niveles de complejidad de fenómenos sociales como las relaciones sociales en un ámbito específico, la ideología, el poder, la agrupación, entre otros.

Moscovici encuentra por ejemplo, representaciones más limitadas del psicoanálisis en los obreros, mismas que fueron adquiridas en el entorno propio de su contexto. Posteriormente, cuando se asimila un significado por parte de un grupo, se ancla a un sistema de relaciones históricas que se encargan de otorgar un sentido al objeto en la red representacional

El mismo autor señala un aspecto que es muy valioso para la comprensión de la construcción del conocimiento social y en particular el acercamiento de la población al conocimiento científico, ya que en su investigación sobre el psicoanálisis, encontró lo que se denominó como vulgarización del conocimiento para dicha investigación, se convirtió en el signo de la caída del saber. Señala que para acceder a determinada esfera del conocimiento, se necesitan determinadas aptitudes intelectuales y morales, este fundamento objetivo, dice, está ahogado en un sistema de valores… que quiere que todo saber pertenezca a un grupo de escogidos que ve en toda vulgarización el signo de una caída. Para algunos sujetos se trata de un verdadero atentado contra el dominio reservado del saber a unos cuantos.

Existen otras áreas de conocimiento que han atravesado por este mismo fenómeno, por ejemplo, el conocimiento sobre los niños, diversos grupos sociales, establecen sus propias elaboraciones, a partir de lo que se ha escuchado o revisado en algunas revistas comerciales, lo que escuchan de los especialistas con los que entran en contacto como pediatras, psicólogos, profesores, etc., a partir de este conjunto de informaciones, los sujetos se apropian de una versión particular y una posible vulgarización de ese conocimiento, que reduce o limita la importancia del conocimiento de los especialistas sobre este tópico. En este sentido se puede tratar de una verdadera lucha de distintos tipos de conocimientos construidos y/o interiorizados por diversos grupos sociales los cuales se enfrentan o conviven paralelamente en la realidad.

Moscovici se pregunta algo realmente trascendente en relación a estos nuevos conocimientos, ¿un conocimiento nuevo introduce a los grupos y a los individuos en un mundo diferente o en las diferencias del mismo mundo?. Ambas ideas son ciertas, en el sentido de que los sujetos requieren de una base de conocimiento para interactuar y

comprender su realidad, al implicarse desde ciertas ideas, se encuentran en determinadas posiciones como sujetos en el mundo, aunque su conciencia al respecto no sea del todo clara para ellos mismos.

Un saber dice "puede cuestionar la legitimidad de las aptitudes, de las acciones, del código de interpretación de nuestra relación con los otros o con nuestra historia. Se puede convertir en fuente de tensiones y de ansiedad, alterar los vínculos entre grupos y orientarlos en nuevas direcciones" (Moscovici, 1979, 72). Como ejemplo señala a la iglesia del siglo XVII cuando prohíbe a los católicos las obras de Galileo y Copérnico. Y agrega: si cada conocimiento es objeto de un grupo en particular, la estructura social está amenazada".. un grupo debe renunciar a lo que constituía su identidad.

Se puede ver entonces que en la apropiación de determinados conocimientos, finalmente lo que está en juego son relaciones de poder en torno de los mismos, e implícitamente orientaciones ideológicas que marcan tendencias de pensamiento social, de ahí su importancia para comprender el desarrollo de la sociedad.

En esos procesos se presenta así el conflicto entre el miedo de conocer o la necesidad de conocer, de acuerdo a los planteamientos de Maslow. (citado por Moscovici,1986) esto atañe a la integridad social y psicológica de los individuos.

Lo anterior tiene relación con el poder que da el saber, el estatus social y la identidad profesional con la que se presentan las personas, el hecho de que se sepa, se comparta o se minimice esos conocimientos, por supuesto que le resta importancia y cambia su situación ante los demás. Este proceso parte de lo que se llama el anclaje, a través del cual esas representaciones logran cambiar las posiciones de los sujetos para actuar en su realidad. En el caso del ámbito profesional de la profesión docente, ha sido una necesidad cada vez más apremiante integrar nuevos conocimientos a la misma profesión, aunado a las presiones institucionales para que los profesionales tengan cada vez mayor nivel profesional.

Moscovici (1979) plantea que el conocimiento es percibido como patrimonio de un grupo restringido y esto sucede desde los tiempos más antiguos, podríamos recordar el papel de los sabios en Grecia y la imagen que tenían ante la sociedad, cuestión que fue cambiando en la medida que se cuestionó el papel de los grandes metarrelatos o teorías elaborados desde occidente.

En la investigación de las Minorías Activas, Moscovici concibe la innovación como un proceso de negociación de conflictos, en los cuales un individuo o un grupo numéricamente minoritario y sin poder, introduce un conflicto cuando quebranta el consenso al plantear una contra norma, o una forma diferente de ver las cosas. (citado por Banchs,2000).

Así Moscovici distingue tres clases de representaciones: 1) Representaciones hegemónicas, uniformes o coercitivas, que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas; 2) Representaciones emancipadas, que se derivan de la circulación de conocimiento e ideas pertenecientes a subgrupos; 3) Representaciones polémicas, aquellas que son expresadas como aceptación y resistencia y creadas en conflictos sociales.(citado por Rodríguez, 2003,7)

El identificar las formas de pensamiento de los sujetos sociales, recuperar sus visiones de sociedad, de las instituciones, de familia, de cómo miran a los otros compañero@s o cómo se miran a sí mismos, se ubica en un enfoque que reconoce como valioso y determinante al otro como sujeto social que construye vínculos sociales que constituyen en conjunto la realidad social, así la representación es el origen de la construcción de la realidad.

4.2.2 La objetivación y el anclaje

En la obra de Moscovici (1979) se otorga un nuevo sentido al concepto de sentido común, como ya se señaló líneas arriba, este autor plantea que existen dos aspectos que conforman las representaciones: la objetivación y el anclaje: la primera tiene relación con la materialización de la representación, se elige determinada idea, a través de un lenguaje común, de acuerdo a las normas establecidas por el grupo al que se pertenece, de hecho este conjunto de ideas muy particulares, circulan en los diferentes grupos y niveles sociales; el autor señala que existe una masa de palabras que circulan y objetos que las acompañan; esto es el lenguaje científico pasa a un lenguaje corriente (Moscovici,1979, 76) aunque no por ello menos importante y trascendental en la realidad, ya que los sujetos les otorgan nuevos sentidos y crean nuevas convenciones.

Un elemento importante de la representación es la objetivación, objetivar es: "reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto); señala que las ideas no son percibidas como productos de la actividad intelectual de ciertos espíritus, sino como los reflejos de una cosa que existe en el exterior. El universo desconocido se convierte en familiar para todos" (Moscovici, 1979,76)

Como ya se señaló, un elemento nodal en el proceso de la representación es la objetivación, implica el "cómo se transforma un conocimiento científico en una representación por parte de un grupo social y, en un segundo momento se encuentra el anclaje, referido al funcionamiento de la R.S.; comprende el cómo esa representación puede transformar lo social." (Jodelet, 1986, 480).

Jodelet menciona otra categoría relacionada con la objetivaciòn: el agenciamiento, cuando uno se agencia algo, se lo apropia para internalizarlo como propio a través de una imagen,

para posteriormente integrarlo a las relaciones que se sostienen con los otros en la realidad social .
De acuerdo con esta misma autora se ponen en imágenes nociones abstractas, se da una textura material a las ideas, se hace corresponder cosas con palabras.
Para esta autora la objetivación implica tres fases:

a) Selección y descontextualización de los elementos de una teoría de acuerdo a criterios culturales. Se separan del grupo de expertos para trasladarse al público.
b) Formación de una imagen, reproducir de una manera visible una estructura conceptual,.
c) Naturalización: el modelo se concreta como explicación natural, ello puede tener una finalidad social, un interés particular. Se considera la biologizaciòn de lo social cuando transforma diferenciaciones sociales en diferencias de ser (Jodelet, 1986, 485).

Moscovici (1979) señala al respecto que esa naturalización se utiliza como instrumento para categorizar a las personas y sus comportamientos. Más aún para ubicarse en el sistema social y relacionarse con otros.
El anclaje comprende varias modalidades que permiten comprender:

a) cómo se da significado al objeto representado, esto implica diferentes sentidos otorgados relacionados con una serie de valores o de contra valores al que se adhieren los grupos y que a su vez les da identidad.
b) cómo se utiliza la representación como sistema de interpretación de mundo social, marco e instrumento de conducta.

Cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de elementos de esa recepción relacionados con la representación (Jodelet ,1986, 486-487).

El anclaje para Jodelet se refiere al significado y utilidad que se confiere a la representación social, incluye otro aspecto llamado integración cognitiva del objeto representado dentro del pensamiento preexistente, se refiere a la inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido.
Este proceso tiene varias funciones: la cognitiva de interacción de lo novedoso; a su vez sirve para interpretar la realidad y como marco e instrumento de conducta.

En síntesis se señala que en el proceso de anclaje, se otorgan distintos sentidos a la representación, permite comprender como los elementos de la representación expresan relaciones sociales y las formas de constituir esas relaciones, acercamientos entre las personas, rechazos, oposiciones, etc.

En otros estudios se afirma que: “la función social de la objetivaciòn es que: “facilita la comunicación, aspecto importante para el tejido del vínculo social, además por la

disociación de un concepto con relación al marco conceptual científico o ideológico que le da su sentido completo. "Todo pasa como si el sentido común no tolerara la existencia de un enlace entre los elementos de saberes que asimila y sistemas de saberes de otro orden." (Doise, 1992,24) Significa tal vez que dentro de la capacidad ontológica los seres humanos requieren dar sentido a su existencia, y el conocimiento de sentido común es la base para poder comprender y orientarse en ese mundo en el que cada vez más existen vacíos de sentido.

4.2.3 Funciones de las representaciones sociales

Para Moscovici las representaciones sirven para situar al individuo en su contexto y, a la vez, permitir la comunicación con sus pares, compartir creencias y la historia de su grupo de pertenencia en el caso de las profesoras de esta investigación es esencial, pues les permite en determinadas circunstancias sobrevivir en su medio, de acuerdo a aquello que se valida en la práctica, conforme a una valoración y ajuste de sus prácticas al contexto de trabajo. El individuo expresa o retiene las respuestas dominantes comunes a todos, la influencia social, significa que un individuo es sometido a la presión de un autoridad o un grupo que adopta las opiniones y conductas de dicha autoridad o grupo (Moscovici, 1979)

Otra autora que se interesa en esta función en la que se encuentra a discusión la relación entre lo social y lo individual en las R.S es Sandra (Jovchelovicht, citada por Banchs, 2000) quien enfatiza que el peso de lo social no niega la importancia del individuo, ni de su subjetividad; sostiene que se debe uno preguntar acerca de ese sujeto social individual, cuál es su identidad, de acuerdo al momento histórico de producción de saberes, la consecuencia social de los saberes que interioriza.

Para Jovchelovicht (1998) las representaciones sociales expresan identidades y afectos, intereses y proyectos diferenciados, hay una complejidad de relaciones que definen la vida social. El sujeto no llega a ser lo que es sin la existencia de otro.

De acuerdo a lo expuesto por Banchs (2000) es a partir de las críticas planteadas por Fernando González Rey en 1994 hacia las R.S. en relación a la ausencia en este enfoque de aspectos relativos a la subjetividad y al individuo, que se realizan dos simposios sobre estos tópicos en 1999 en Caracas y el segundo en la V Conferencia internacional sobre R.S.

Moscovici establece en su conferencia magistral de las Terceras Jornadas Internacionales de R.S. en Rio de Janeiro 2003, que la subjetividad, remite a la alteridad, se rompe con la dicotomía sujeto-objeto para introducir la idea de tricomía ego, alter, objeto, la subjetividad es intersubjetiva. el otro es lo que falta para existir y quien confirma mi existencia, mi manera de ser.

La misma idea es trabajada por Markova (2006,125) en el sentido de las variadas interdependencias que existen entre el sujeto y el grupo, el sujeto y el otro, la cultura

sobrepuesta al sujeto; todas estas manifestaciones entendidas como subjetividad dialógica, consideran las múltiples posiciones e interpretaciones simbólicas que pueden adoptar esas relaciones desde distintos puntos.

A partir de los tipos de relaciones entre los miembros de un grupo, como ya se había señalado Moscovici propone la distinción entre tres tipos de representaciones:

1) Las compartidas por un grupo altamente estructurado son hegemónicas o coercitivas, no pertenecen al grupo, tienen relación con la visión de las representaciones colectivas de Durkheim.

2) Aquellas producto de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos que están más o menos en contacto, cada subgrupo crea su propia versión y la comparte con otros, las llama emancipadas y

3) Las representaciones polémicas, generadas en conflictos sociales o controversias sociales, la sociedad como un todo no las comparte. Están determinadas por relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes, deben verse en el contexto de oposiciones o luchas entre grupos.

Volviendo al autor que resalta la idea de la subjetividad del individuo González Rey (2008) sostiene que es "un sistema complejo capaz de expresar la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que ocurren en su formación..."

Para algunos autores de las representaciones sociales, el peso de lo social no conduce a negar la importancia del individuo, ni de su subjetividad; por ejemplo, Jovchelovicht(1998) invita a interrogar diversos aspectos del sujeto social individual o colectivo para comprender las representaciones que comparten, señala que es necesario preguntarnos quién es, cuál es su identidad, el momento histórico de producción de saberes, la función o consecuencia social de los saberes, si se ignora al sujeto, dice, nos quedamos frente a un conjunto de representaciones sociales que no hablan de la vida social, las representaciones sociales. Expresan identidades y afectos, intereses y proyectos diferenciados, es necesario entender su conexión con los modos de vida, significa entender su identidad.

4.3 Enfoques desarrollados en torno a las representaciones sociales.

Al enfoque de las R.S. se le ha emparentado según Banchs (2000) con la hermenéutica y con el pensamiento complejo, por los diversos niveles de análisis y poblaciones estudiadas. A diferencia de ésta Ibáñez sostiene que estas tradiciones son contrarias en tanto que para las R.S. la construcción de la realidad no puede reducirse a la interpretación, más bien esta queda sujeta a las condiciones impuestas a los sujetos por la realidad social.

De acuerdo con la autora citada, de los dos enfoques de las R.S. clasificados en primera instancia por los interaccionistas de la escuela de Chicago, es el procesual, el que está más relacionado con el sentido social, es el proceso lo que está referido al movimiento, a lo dinámico de la representación; de ahí que se apoye en la perspectiva hermenéutica, pues comprende los significados, los sentidos, la cultura de un grupo o comunidad en una sociedad y en una historia. Asimismo, considera al ser humano como productor de sentidos, con sus construcciones simbólicas y lenguaje como elementos que intervienen en lo que media la construcción del mundo.

Se distinguen variados enfoques de las RS.: el de Moscovici (1979) continuado por Jodelet (1986) desde una comprensión compleja de las representaciones; otro es el de Abric (1994) quien busca la estructura de las RS, el de Doise que estudia las condiciones de producción y circulación de las mismas; otros que enfatizan en los procesos (Banchs,2000,1.), los que desarrollan una perspectiva dialógica y discursiva(Markova,2006); el que enfatiza el diálogo y la alteridad Jovchelovich (1998)

Banchs (2000) menciona dos ópticas de estudio: la estructural y la procesual, la primera busca el núcleo de la representación, lo constituido y estable y la última se refiere al proceso, al movimiento a lo social y dinámico de la representación, interesa el sentido social, este enfoque se apoya en un abordaje hermenéutico, su propósito es reconocer los significados, sentido, cultura de un grupo o de una comunidad. Señala además que dentro del carácter procesual se debe considerar lo cognitivo en la interacción social

Desde la postura de Banchs (2000), el aspecto socio histórico de las representaciones se ha quedado en la teorización; enfatiza que para autores franceses del enfoque estructural el núcleo de las R.S. está determinado socialmente, está ligado a condiciones sociohistóricas e ideológicas y constituye la base social y colectiva de las RS.

Esta misma autora sintetiza las características de las R.S. situándolas dentro de una Psicología social crítica con sentido histórico social, esto implica:

- Condiciones de producción (medios de comunicación social, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje)
- Condiciones de circulación (intercambio de saberes, y ubicación de las personas en grupos naturales y de los grupos sociales naturales en contextos sociales particulares dentro de una estructura social)
- Funciones sociales (construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentidos o construcción del sentido común)

Otro de los autores que identifican dos enfoques de las R.S. es Pérez Rubio, (citada por Piña, 2004) quien plantea que existe el psicológico e individual interesado en la cognición

social, se centra en las estructuras y procesos mediante los cuales los sujetos conocen el mundo social; la cognición social la define como : conocimiento de cualquier "objeto humano", bien sea individuo, sí mismo, grupos, roles, o instituciones, analiza cómo los sujetos extraen información de su medio social" .
El otro enfoque es el de una Psicología social con enfoque sociológico, en esta corriente se articula lo social y lo individual a partir de los procesos de interacción y de representación intra e intergrupos, que a su vez son determinados por la estructura social, concebida como conjunto de prácticas de los macrogrupos.

Es interesante resaltar que para Pérez Rubio, gracias a la teorización de las R. S. es que se anula la separación entre los procesos y el contenido del pensamiento social, ya que se pensaba que los procesos de pensamiento son generales, invariantes e independientes de las culturas y su contenido particular y variable. En realidad esos procesos dependen de cada historia individual y su relación en diferentes contextos culturales.

Es de sobremanera trascendente la discusión acerca de las metodologías utilizadas para lograr el acercamiento a las representaciones, ya sea desde lo procesual o lo estructural, o ambas, así como las nuevas perspectivas desarrolladas asociadas a enfoques etnográficos, (Banchs,2000); investigaciones de las representaciones de estudiantes desde el análisis discursivo (Gutierrez,2007) así como desde enfoques interpretativos y dialógicos (Jodelevich,1998).

Los planteamientos elaborados por Gutiérrez (2007) desde el análisis discursivo y y la comunicación, se centran en la identificación de modos discursivos12 los cuales designan la manera en que el locutor expone los contenidos de su discurso, apoyaron este trabajo en la medida que a partir de éstos se logra identificar un tipo de discurso de manera más clara. Sostiene que: "cuando se trabaja con instrumentos que buscan respuestas informativas, el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras; en otras palabras, el sujeto elabora un micro universo complejo y coherente, dotado de una cierta autonomía y frente al cual la pregunta hecha aparece como un simple detonador." (Gutiérrez, 2007)

Las representaciones sociales abren interrogantes en torno a las metodologías desarrolladas en este enfoque de investigación, plantean una serie de dudas que implican debates

12 Estos son: modo constativo, el sujeto se presenta como testigo y describe o constata los hechos ,los acontecimientos y las cosas; en el proyectivo el locutor anticipa el porvenir, predice y hace proyecciones; el axiológico es cuando el sujeto hace un juicio sobre los hechos o acontecimientos, mientras que en el prescriptivo da su opinión sobre algo que se hará o no, da un consejo. Finalmente en el metadiscursivo el locutor tematiza la situación de entrevista o el contenido de su propio discurso.(Gutierrez,2007,)

importantes acerca de su propio desarrollo y su relación con otros enfoques teóricos como el del construccionismo social. Sin afán de debatir aquí estos planteamientos epsitemológicos, es trascendente para este enfoque considerar los cuestionamientos de esta autora como elementos de interés para el desarrollo de futuras investigaciones.
Rodríguez (2001) plantea cuatro puntos nodales que se discuten en el enfoque de las R.S., estos son:

1) Las diferentes teorías y su fundamento epsitemológico, en el sentido desarrollado por Banchs (2000) y Pérez Rubio.
2) Carácter social de las R.S.
3) El problema del individuo sociedad que no sería problema en tanto se atienda como relación y no como primacía de uno u otra.
4) El vínculo representaciones y práctica: ¿es casual, descriptiva, de inteligibilidad, explican las representaciones las prácticas?
   Alrededor de toda esta discusión, las críticas devienen más que nada de las investigaciones elaboradas, en las que como señaló Banchs, se dice que se trabajarán los procesos de las mismas representaciones, sin embargo, en los trabajos se omiten los procesos en cuestión.

En esta investigación se parte de la consideración de que una metodología que posibilita abordar tales cuestiones es la centrada en las subjetividades y en los relatos como medio a partir de los cuales es posible identificar con más detalle el proceso de construcción de las representaciones, ya que es sobre sus mismos discursos y relatos biográficos que se pueden indagar esas ideas, y diferenciar las que son comunes o compartidas, y las que guardan polémica.

Hoy en día dada la complejidad de fenómenos sociales y su constante transformación, los sujetos enfrentan realidades profesionales diversas, inestables, no fijas y en constante cambio; ello plantea la necesidad de pensar las acciones de los sujetos desde diferentes contextos de desarrollo, ámbitos, posicionamientos, coyunturas, y en la inestabilidad contextual, principalmente en el caso de las educadoras comunitarias, quienes se constituyen como profesionales desde diversos contextos de participación social y dentro de una gran inestabilidad laboral, económica y social.

En relación a la situación profesional de las educadoras en cuestión, se recuperan aspectos trabajados por Dubar (1993) en torno de las crisis de las identidades profesionales, elementos que encuadran muy bien la situación profesional de las educadoras de este estudio.

Los marcos institucionales y sociales de la realidad tan plurales y diversos, exigen un tratamiento interdisciplinario del fenómeno, ya que si se mira desde un solo referente, sólo

se capta una realidad fragmentada, por ello en esta exposición, se desarrollan diversos apoyos teóricos que integran reflexiones desde lo social y psicológico, atravesados por la cultura y la historia de los sujetos, haciendo un recorrido por diversos contextos sociales e institucionales.

La mirada pedagógica en torno a las representaciones, no puede dejar de lado la importancia de la educación de los sujetos, las explicaciones derivadas de su interacción con los otros en diferentes contextos donde se han formado y a partir de los cuales actúan en su realidad y asumen una posición en el mundo.

De esta manera se observa que desde las representaciones de las profesoras sobre su trabajo docente, lo asimilan desde una óptica de sentido común, en el entendido que no son especialistas científicas, se están apropiando de distintos referentes teóricos sobre la docencia, los cuales vinculan a su trabajo diario desde diferentes interpretaciones.

Por otra parte se sostiene que: "el tipo de realidad social al que apunta el concepto de representación social está fuertemente zurcido por un conjunto de elementos de muy diversa naturaleza: procesos cognitivos, inserciones sociales, factores afectivos, sistema de valores que deben tener cabida simultáneamente en el instrumento conceptual utilizado para dilucidarlo." (Ibáñez, 1988,171).

Asimismo, señala que las representaciones sociales se construyen a partir de un fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de la historia, el cual circula a través de toda la sociedad bajo la forma de creencias ampliamente compartidas, de valores considerados como básicos y de referencias historias y culturales que conforman la memoria colectiva y hasta la identidad de la propia sociedad. Todo ello se materializa en una lengua, productos de la cultura, objetos manufacturados, de forma que este poderoso trasfondo cultural moldea la mentalidad de una época, proporciona las categorías básicas partir de las cuales se constituyen las representaciones sociales" (Ibáñez, 1988,178).

Otros constructos relacionados con las representaciones sociales son los siguientes: la opinión es otro concepto que ha sido vinculado a la noción de representación social, esta se define por Herzlich (1975,) como: una respuesta manifiesta, verbalizada, con posibilidades de medición y cuantificación; para precisar la diferencia con las R.S. es preciso considerar que ésta surge como un aspecto sobresaliente en la investigación de la sociología del mercado, con los primeros intentos de sondear las preferencias del público sin embargo, la opinión es distinta, constituye un momento de la formación de las actitudes y los estereotipos; plantea que es una reacción de los individuos ante un objeto dado desde afuera, acabado independientemente del actor social de su intención o características; en contraposición a las R.S que son procesos relativamente permanentes que trascienden en las prácticas de los sujetos.

Doise (1992) sostiene que en las R.S. se manifiestan dos aspectos: la significación determinada por el contexto discursivo, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, el otro aspecto es el contexto sociocultural, lo ideológico y el lugar ocupado en el sistema social por el individuo o el grupo.

En cuanto al contenido de las R. S. Zubieta (1997) afirma que las representaciones sociales se definen a partir de las actitudes, informaciones, opiniones, atribuciones de razones y causas, creencias y percepciones que los sujetos manifiestan ante un objeto. Estos elementos se organizan según las clases, grupos o culturas de pertenencia de los individuos, forman esquemas atravesados por las prácticas religiosas u orientaciones ideológicas a las que se suscriben.

Se dice, por otra parte, que no todas las creencias forman parte de las R.S., sólo se consideran aquellas que se orientan a explicar, orientar, a justificar y dar cuenta de un conflicto intergrupal o de una realidad psicosocial conflictiva(Zubieta, 1997).

El otro aspecto relacionado con las R.S. y que ha sido mencionado por varios autores por su relación con las R.S. es la imagen, ya que causa confusión; para Moscovici es un reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él.

4.4 El lugar de la conciencia en la constitución de la representación

Los sujetos elaboran ciertas ideas y representaciones bajo la influencia de contextos socioculturales; (Ibañez,1988,156) señala que " la forma de ser de las personas, su identidad social y la forma en que perciben la realidad están influenciadas por el medio cultural en el que viven, por el lugar que ocupan en el seno de la estructura social y por las experiencias concretas que enfrentan a diario" sin embargo, también sostiene que las propiedades objetivas son reconstruidas de forma incompleta y sesgada por los protagonistas sociales en función de sus intereses particulares, de sus posiciones sociales de sus experiencias concretas y sus influencias culturales.

Una visión de la realidad, según el autor, depende del tratamiento que se da a la información proporcionada por la realidad objetiva, otras posiciones alegan sin embargo, que la realidad no deja de ser subjetiva, es decir, son propiedades que conforman la realidad objetiva, pero que resultan de las actividades cognitivas y en general de las actividades simbólicas desarrolladas por los individuos.

Para la psicología social, de acuerdo con Ibáñez (1988), hay conciencia de que las reacciones ante la realidad lejos de responder de forma directa y mecánica a sus

características objetivas, están mediatizadas por una serie de procesos subjetivos que construyen la realidad ante la cual se reacciona.

En cuanto a las acciones que realizan los actores se sostiene que "dependen estrechamente de las formas de pensamiento que dominan en cada espacio educativo, las prácticas escolares no dependen exclusivamente de los componentes estructurales (circunstancias históricas, políticas), sino también del sentido que los sujetos le asignan a sus acciones" (Piña 2004,17,22).

Las representaciones sociales "condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad…son una forma de conocimiento fundamental de la vida cotidiana porque manifiestan aquello que es real en la experiencia de las personas, sin que esto sea real empíricamente" (Piña, 2004, 32,33)

Las representaciones sociales se construyen de acuerdo a los diferentes grados de información que obtienen los distintos grupos sociales, dependen, según Piña, de diferentes circunstancias socioeconómicas: la escolaridad, la ocupación, los ingresos, la colonia o zona donde se habita; y se puede incluir sin vacilación el contexto familiar de origen, esto en conjunto, conforma la historia de cada persona y sus pensamientos.

Es a través del intercambio social, nos dice el autor, que se recibe información con respecto a diferentes tópicos de interés para los individuos, es en la comunicación cotidiana y encuentros cara a cara donde se produce el intercambio de ideas, las cuales pueden influir en los pensamientos, de igual manera, los medios de comunicación, hallazgos científicos difundidos en revistas especializadas, así como programas de radio y televisión y hasta los llamados *Best sellers* (libros de consumo masivo), permean una parte de los conocimientos de los sujetos sociales influyendo en su accionar social.

Piña (2004) sostiene que las representaciones sociales son algo más complejo que una simple opinión, señala que es además una elaboración social porque está compartida y tiene un significado para quienes la expresan.
De esta manera se observa que las representaciones de las profesoras sobre su trabajo docente, se construye desde una óptica de sentido común, en el entendido que no son especialistas científicas, que se están apropiando de distintos referentes teóricos sobre la docencia, los cuales vinculan a su trabajo diario desde diferentes interpretaciones.

Las representaciones sociales. se van construyendo en un proceso de comunicación cara a cara, en todos los espacios en donde los sujetos interactúan a diario con otras personas, son discursos producidos en determinadas condiciones; en el caso de las profesoras, puede ser en la escuela, con los directores, los padres de familia, los alumnos, el recreo, la junta de profesores, los consejos técnicos, etc, por eso se afirma que el espacio fundamental para la

construcción de las R.S. es la vida cotidiana, Agnes Héller(1985) señaló al respecto que la vida cotidiana tiene una supremacía en la realidad.

En síntesis las representaciones sociales son "construcciones, porque al ser compartidas tienen un significado social, tiene un significado para quienes la expresan, es una compleja elaboración social lógicamente estructurada, es lo que comparte un grupo sobre algo o sobre alguien" (Piña, 2004,17).

Las RS designan encuentros empíricos y conceptuales, en éstos se cruzan dos disciplinas: la psicología y la sociología, con los objetos que cada una estudia lo psíquico y lo social, aunque en su desarrollo otras disciplinas hacen uso de esta metodología con sus respectivas herramientas metodológicas.

4.5 Las representaciones sociales como una construcción e identidad de género

Desde una óptica socialmente trascendente Flores (2001) vincula en sus estudios la teoría de Género con las representaciones sociales, indaga acerca del género como sistema normativo construido alrededor de oposiciones elementales, que los mecanismos de objetivación y anclaje transforman en realidad al construir esquemas sociocognitivos cada vez más complejos; recupera las nociones de ideología, poder y rol, así como identidad sexual como proceso de regulación y asimilación social.

Para esta autora, la dimensión ontológica del sistema de Género es inseparable de los procesos epistemológicos que los diferentes grupos articulan en su trabajo de reconstrucción y actualización de la representación social del sexo"(Flores,2001, 16)

Un concepto clave complementario en el análisis e interpretación en esta investigación para entender estos procesos es la visión psicosocial del género, para Flores es "un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la representación social diferenciada de los sexos, determinando formas específicas de conductas asignadas en función del sexo biológico" (Flores, 2001, 7)

Para esta autora el género se presenta como un sistema que orienta las diferentes representaciones del sexo en función de exigencias culturales. Esto implica superar la visión reducida de género como algo natural que divide a lo masculino y femenino, como situación de oposición bipolar. Así el *género* se vislumbra como un sistema normativo construido alrededor de oposiciones elementales.

Esta autora recurre a aspectos como el poder, la ideología y los roles para analizar cómo se va construyendo una visión de género, mediada por el sexo como factor fundamental, que se reduce a determinar formas de ser y actuar en sociedad influidas exclusivamente por

algo natural o biológico, es por ello que se hace énfasis en la construcción cultural de la diferencia de roles sexuales.

Otro aspecto que señala Flores es lo referente a la representación del sí mismo en la conciencia, en donde se articulan múltiples representaciones que son actualizadas en función de la situación, ubicándose circunstancialmente una de las varias representaciones constitutivas del sujeto en el centro de su conciencia; lo cual conlleva pensar según esta autora en cambios estructurales de una representación en función de la situación y exigencias sociales (Flores, 2001,31)
En esta visión de género, el sexo es una prescripción social, que orienta las estructuras cognitivas de los sujetos, sus concepciones del mundo, su lenguaje y sus acciones.

Por su parte Marcela Lagarde señala que el género es un elemento simbólico de identidad que expresa la identidad de género, aunque otros elementos son: clase, nacionalidad, edad, etnia, religión, ideología etc.

Desde otra acepción se le define como:" una institución que ha estado inscrita por milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales; así esta categoría como construcción social y cultural de las diferencias entre los sexos, tiene una doble inscripción objetiva y subjetiva" (Bordieu y Wacquant, citados por Urrutia, 2002, 436)

Otra autora estudiosa de este aspecto plantea que "el género en tanto relación social, confiere un sentido a la realidad y a sus instituciones, asignándoles funciones (como la de reproductora de las desigualdades entre hombres y mujeres provenientes de la diferencia de los sexos), imponiéndose también en el ámbito de los valores, de las creencias , en fin incidiendo en la visión de mundo" (Sales, 2002,438), así las relaciones de género son otorgadoras de sentido, por ello es imposible pensar la cultura sin incluir al género. Asimismo se señala que las desigualdades de género constituyen una dimensión de las desigualdades sociales, con ramificaciones complejas y diversas.

Otro concepto más lo define como: "conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características femeninas y masculinas a cada sexo, a sus actividades y conductas y a las esferas de la vida" (Lamas, 1994, 8)

Recuperando el estudio "sistema sexo género se constituye como objeto de estudio en tanto sistema definido como el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual biológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la vida humana y en general a toda forma de relación entre los sujetos" (Ávila y Troya,1999,10)

Estas categorías si bien no conforman el fundamento de la investigación, son referentes teóricos que me sirven de apoyo para continuar en el siguiente capítulo el análisis de las representaciones sociales, puesto que la construcción cultural es una base sobre la que se anclan las representaciones sociales.

4.6 Reflexión acerca de la importancia de la unión de lo social y lo individual en la constitución de las representaciones sociales.

Algunas de las críticas y debates teóricos con respecto a las representaciones sociales de esta teoría enmarcada dentro de las ciencias sociales; han sido expuestas por Ibáñez (1988); González Rey (2008) con respecto a su desarrollo, campo, vinculaciones con otras tradiciones teóricas como la hermenéutica, en especial con el interaccionismo simbólico y en torno a las técnicas de recogida de datos así como su análisis e interpretación. Cabe aclarar que no es propósito abordar aquí todas las críticas y discusiones al respecto, sino solo algunas ideas pertinentes a este trabajo.

Una de las discusiones importantes gira alrededor de el énfasis puesto en el aspecto social de la representación, por ello se ha catalogado a las aportaciones de Moscovici como sociologizante; por otro lado, está la orientación centrada en los procesos individuales, orientación psicologista, que ve lo social como un mero añadido.

La psicología discursiva relaciona a la teoría de las representaciones sociales con el paradigma individualista y con el reduccionismo cognitivista, bajo el argumento de que la obra de Moscovici expresa una dicotomía entre individuo y sociedad, es heredera de la división del trabajo propuesta por Durkheim entre la sociología y la psicología, y está basada en categorías y procesos mentalistas. (Ibáñez, citado por Rodríguez, 2003).

Otra crítica que me parece relevante y que en este trabajo se logró dar alternativa es lo referido a la serie de palabras asociadas cuantificadas y promediadas consideradas como una representación social; el mismo Ibáñez (1988),critica esta situación al considerar que la coincidencia de una misma respuesta de los sujetos pueden tener diferente significado para cada uno; ante esto, aquí se plantó la importancia de considerar los procesos y contextos en los cuales emergieron las ideas y creencias de los sujetos, a fin de lograr dar un sentido articular y social a partir de sus relatos de vida profesional.

Aunado a lo anterior, Rodríguez (2003) añade una interrogante sumamente valiosa en la discusión en torno a la relación individuo-sociedad: ¿la teoría de las representaciones sociales se mantiene en un paradigma individualista y mentalista o efectivamente, como se propone, es una explicación integral que reconoce tanto aspectos sociales como psicológicos? ¿Acaso reduce sus explicaciones a procesos cognitivos? ¿Dónde se inscriben o están las representaciones? ¿En las mentes individuales o entre los individuos a manera de lenguaje, comunicación e interacción social?

En este trabajo intentando explicar que existe una mutua interdependencia entre ambos aspectos (lo social y lo individual), se trató de hacer un cruce de lo biográfico-relacional, con el desarrollo histórico de la profesión y considerar este tejido social como base sobre la cual se estructura la constitución de las representaciones que no son totalmente hegemónicas sino muy polémicas, de acuerdo a la experiencia de cada sujeto.

Para una comprensión clara del papel que tienen las representaciones sociales como enfoque del conocimiento social que trata acerca de las relaciones que se establecen entre el individuo y su participación en la construcción de la realidad social, es decir la construcción en la que participan los actores sociales en su realidad, se expone de manera breve la posición de Norbert Elías quien sostiene la necesaria relación o vínculo entre el individuo y la sociedad, para este autor, existen dos posiciones con respecto a esa relación individuo sociedad: una establece que el individuo no desempeña papel alguno en las formaciones histórico-sociales; presenta a la sociedad como una entidad orgánica supraindividual que atraviesa un proceso de madurez, de desarrollo natural a manera de un organismo autorregulado sin la posible participación de los sujetos.

Para la otra postura, las acciones individuales ocupan el centro de interés, los fenómenos que no son planeados u organizados desde los individuos particulares salen de su horizonte visual; su interés es aquello que no es posible comprender desde la otra perspectiva: estilos y formas culturales, formas económicas e instituciones. En una y otra no queda claro cómo se tiende el puente de las acciones y metas individuales hasta las formaciones sociales y desde la posición contraria, cómo se explican esas formaciones sociales exclusivamente desde esa fuerza supraindividual.

Elías(1990 ,20)considera por un lado, la existencia de corrientes de investigación que tratan al individuo particular como algo completamente aislado, buscan dilucidar la estructura de sus funciones psíquicas prescindiendo de sus relaciones con otras personas, y, por otro lado, corrientes de investigación que apuntan a la psicología social en las cuales no tiene cabida las funciones psíquicas del individuo, ya sea las psicologías del individuo o las psicologías sociales; parece como si la psicología del individuo y la psicología social fueran dos disciplinas completamente independientes; como si existiera un abismo insondeable entre el individuo y la sociedad, para este autor no existe tal abismo. Nadie puede poner en duda que los individuos dan forma a una sociedad, ni que toda sociedad es una sociedad de individuos.

Esta discusión resulta trascendente para el enfoque de las R.S., ya que se dice que éstas son anticipaciones de sentido que regulan la realidad social, son parte del conocimiento social que permite a los sujetos integrarse a distintos grupos humanos culturales; sin embargo, queda en el aire la pregunta: de qué forma influyó el proceso sociohistórico en las siempre cambiantes representaciones: los imperativos sociales, el deber ser social, definido por los roles sociales y de igual forma cómo las necesidades, inclinaciones e intereses personales del individuo lo llevaron a asumir ciertas representaciones ?

La discusión continúa Elías (1990)se plantea también en los siguientes términos: la sociedad es un medio cuyo fin es el bienestar de los seres humanos particulares o lo más importante es el mantenimiento del conjunto social y el ser humano individual es lo menos importante.

Una de las cuestiones trascendentes para las R.S. es la posible construcción de realidad social en la que participan los sujetos en la interacción con los otros, en qué medida son éstos responsables directos de la construcción de realidades, de una sociedad como la nuestra?, es este sujeto un simple ejecutor de lo que la sociedad le impone?, existen diferencias de acuerdo a diferentes etapas históricas?,¿ qué papel tiene en la actualidad el sujeto en la construcción de su propia existencia?; ¿ a partir de qué situaciones, elabora sus propios juicios, de qué circunstancias?. ¿En qué grado su actitud lo orienta por ciertos caminos, qué tipo de elecciones hace en su vida personal que es social?. ¿Esa sociedad depende del deseo de muchas personas particulares?, o bien ¿no depende de la voluntad de personas individuales?. Estas son algunas de las preguntas que formula Norbert Elias y que se consideran relevantes para comprender los procesos de las representaciones sociales y las metodologías particulares que cada investigador desarrolla para una comprensión más amplia y profunda de los fenómenos sociales de su interés; considero que en la medida que el mismo campo de las representaciones se abra a otras posibilidades metodológicas, podrá crear infinitas posibilidades a los investigadores para generar nuevos conocimientos sobre nuestra realidad.

Las transformaciones que tienen de sí mismas las personas particulares cuya reunión forma las sociedades, son transformaciones de los hábitos sociales de los individuos. Esta idea ya fue desarrollada por Berger y Luckmann (1976), como habituación, a partir de estas ideas se puede comprender los mecanismos o procesos a través de los cuales se instituyen ciertas ideas en las personas, por ello se aborda la reflexión acerca de la experiencia que tienen de sí mismas las personas particulares.

Para Elías las contradicciones entre individuo y sociedad, están relacionadas con los requerimientos sociales y las necesidades particulares. Señala asimismo que: “Nadie puede poner en duda que toda sociedad es una sociedad de individuos, ni que los individuos dan forma a una sociedad” (Elías,1990, 21-23).Es cierto que los unos no existen sin la otra.

Las tesis de este autor se resumen así: “La sociedad es el fin último y el individuo sólo un medio. El individuo es el fin último y la agrupación de individuos en una sociedad es sólo un medio para alcanzar el bienestar de los individuos” (Elias,1990, 25) Para este autor, desde su nacimiento el ser humano queda inmerso en un contexto funcional, debe acomodarse a ese contexto, desarrollarse de acuerdo con él, abrirse paso a partir de él, las posibilidades que tiene de elegir entre las funciones previamente dadas están más o menos limitadas, depende de la posición dentro de ese tejido humano en el que ha nacido y se ha criado, de la función y situación de sus padres, de la educación recibida, este pasado es parte del presente inmediato. El ser humano individual vive y ha vivido desde pequeño en

una red de interdependencias que él no puede romper a voluntad sino en tanto lo permite la propia estructura de esa red, vive dentro de un tejido de relaciones movibles que se han depositado sobre él dándole forma a su carácter personal ese contexto posee infraestructura muy específica en cada grupo humano. También es verdad que ese contexto no existe fuera de los individuos, esas funciones interdependientes se cumplen de un ser humano para con otros seres humanos, un individuo para otros individuos; ese contexto de funciones es lo que llamamos sociedad, constituye una esfera de existencia de tipo particular y las leyes sociales son leyes propias de las relaciones entre los seres humanos individuales.

Cuando este autor señala esta idea, lo que plantea es que esas leyes o normas establecidas son traducidas por el individuo, de acuerdo a cada historia particular, lo que permite una interpretación específica, de acuerdo a lo vivido, a su historia y experiencia única, que hace finalmente que cada sujeto asuma posturas individuales, controversiales, polémicas en relación al resto de su grupo social y con respecto a un fenómeno o situación, si se piensa en la sociedad actual moderna en la que los imperativos individualistas están a la orden del día, surge la duda en cuanto a las formas que pueden adoptar las representaciones ya sea sociales o individuales.

Menciona el concepto de ratio determinadas costumbres del pensar arraigadas en la conciencia de las personas Elías (1990, 32)

Para este autor es importante rescatar las nociones de sentido común, pues es a partir de este conocimiento que pueden entenderse las prácticas educativas, y se puede agregar que quienes portan estas ideas, los sujetos inmersos en las prácticas cotidianas, las llevan a la realidad escolar.

4.7 Investigaciones recientes acerca de las representaciones de profesores normalistas

En México investigaciones antecedentes de representaciones de profesores a nivel doctoral consideradas como avances en el campo de investigación en torno a la docencia son las de: López (1999), Villegas (2006); Güemes (2006); Mercado (2002) y Reyes (2009), quienes han desarrollado interesantes aportaciones al enfoque con sus investigaciones sobre las representaciones de los maestros con diversas metodologías

En estas investigaciones se aborda el fenómeno de las representaciones en relación a la profesión docente; cito solamente dos relacionadas con el trabajo que aquí se expone: La *identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios* de Carmela Güemes García (2006) este estudio contempla la construcción de los procesos identitarios del docente en cuestión; Aprendices de maestros. La construcción de si de Jiménez y Perales (2007) en la que ambos profesores presentan un estudio sumamente completo desde la etnografía y otros apoyos teóricos, rescatan las percepciones de los estudiantes sobre su futuro trabajo profesional considerando la profesionalización. la

autonomía del profesorado en relación al Estado; los saberes y posicionamientos desde los cuales se define lo que hay que hacer como profesores etc.

En la tesis sobre las representaciones sociales de López (1999) se analiza la visión de padres, religiosos y los mismos profesores en el contexto del Estado de Sinaloa; el autor hace un análisis cuantitativo de las representaciones de cada sector de la población con respecto a su mirada hacia los profesores.

Otros trabajos abordan el fenómeno vinculándolo con la vida cotidiana de estudiantes de diferentes carreras y con base en autores de la sociología del conocimiento como Berger y Luckmann y desde lo cotidiano de acuerdo con Piña (2004). En ambas investigaciones se pueden observar coincidencias entre las teorías del sentido común y las representaciones que igualmente sostienen la importancia de este tipo de conocimiento, algunas utilizan las cartas asociativas y asociación de pares de palabras, centrándose en un análisis cuantitativo o estructural de la representación.

Por su parte Marín (2006) vincula las representaciones con la identidad profesional en estudiantes de ingeniería, considerando su formación inicial; combina el análisis cuantitativo y cualitativo, desarrolla una caracterización importante acerca de la visión de la profesión para estos estudiantes. De su trabajo recupero elementos importantes a considerar en el análisis sobre la profesión.

Mercado (2002) investigó las representaciones de 22 docentes de educación básica acerca de su tarea profesional. Recuperando a Herbart, analiza desde este autor la relación entre individuo y sociedad; hace un recorrido del término desde distintas tradiciones filosóficas, desde Aristóteles, pasando por los estoicos, escolásticos, hasta Kant y autores más contemporáneos como Lefévre y Kaes, por supuesto, sin dejar de lado los clásicos de esta tradición ya mencionados al principio de este trabajo. En la parte metodológica se establece una analogía entre la vida psíquica del individuo y la vida de éste en la sociedad; Mercado utiliza la tematización de términos clave y hace un conteo de palabras asociadas.

Villegas Tapia(2006), analiza las representaciones de profesores de la normal de Neza, utiliza entrevistas semiestructuradas con los docentes; en su tesis sostiene que el investigador interpreta en un segundo orden la visión de profesores a partir de los relatos de vida y desde un abordaje pluridimensional utiliza la metodología de asociación libre a partir de un tema inductor, agrega además la constitución de pares de palabras, hace un rastreo de contenidos comunes mencionados por los grupos asociados a fin de identificar significados compartidos.

Villegas(2006) trabaja las representaciones sociales de 19 profesores; analiza referentes teóricos desde Moscovici y Shutz, utiliza los métodos de asociación libre y constitución de pares de palabras, así como el apoyo del sociograma, considera a los sujetos actores

productores de significados, con las entrevistas encontró distintas categorías de profesores: los protegidos, los administradores, los intelectuales, los individuales y comprometidos.

En investigaciones a nivel internacional, centradas en los profesores con enfoque basado en representaciones sociales de otros países como Colombia, en el colectivo de Aipe Huila trabajaron las R.S. de niños de primaria sobre sus profesores, se parte de los planteamientos de Moscovici en relación a concebir que las R. S. configuran organizaciones paradigmáticas de creencias y conocimientos que involucran lo individual, lo social y lo cultural, de esta manera se señala que son individuales y sociales simultáneamente, ya que las elabora un sujeto en la interacción comunicativa con otros sujetos en su contexto cultural específico.

De igual forma se considera la historia, pues todo pensamiento y acción social, está construido en un contexto histórico y en conexión directa con las influencias sociales de los otros, que intervienen en la percepción que tienen los individuos sobre sí mismos.

En la investigación citada se plantea que es en el núcleo imaginario y en el núcleo de las R.S. donde se anida el significado o significados que motivan y orientan la existencia humana, así mediante las representaciones se dota de significado a las situaciones de la vida, para concentrarlo posteriormente en un símbolo.

Se sostiene que las R.S. reproducen la tensión complementaria entre lo dominante y lo emergente, entre la tradición y el cambio. La manera de simbolizar y expresar las R.S. constituyen procesos activos y creativos de los sujetos.

Las R.S. se construyen en estrecha comunicación con los otros, esto significa que es en la vida cotidiana donde sujetos de grupos afines por su cultura y hasta clase social, se influyen en torno a creencias acerca de diferentes aspectos de la realidad.

Otras investigaciones que abordan diversos objetos de estudio con este tipo de metodología, han sido trabajadas en México por Piña (2004), Gutiérrez (2007) Rodríguez(2003), De Alba,(2009) Guerrero,(2009), Marín(2009).

En los últimos años de la década del 2000 se ha desarrollado una apertura metodológica requerida por sus mismos objetos de estudio; tal es el caso de Ma. A. Banchs, Alvaro Agudo y Leslie Astorga (2007, 62) los tres de Venezuela, elaboran una investigación acerca de los imaginarios y las representaciones sociales acerca de Latinoamérica; recuperan la visión de representaciones " en la interfase de lo psicológico y lo social, de lo simbólico y de lo real concurriendo a la construcción social de la realidad", en ese sentido concuerdan con la visión de Beger y Luckmann (1976).

Plantean en relación a las R.S. que: se inaugura una nueva psicología social como disciplina crítica con un sentido histórico social, esto último referido a:

1) Condiciones de producción(medios de comunicación social, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje, prácticas sociales)

2) Condiciones de circulación (intercambio de saberes, ubicación de las personas en grupos naturales y ubicación de éstos en contextos sociales particulares dentro de una estructura social)

3) Funciones sociales que cumple la representación, (construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda del sentido o construcción del n de sentido común.

Recuperando ideas de Moscovici, sostienen que las representaciones no se polarizan hacia lo micro ni hacia lo macro, existe una determinación social lateral (micro) y otra central (macro), la primera se relaciona con los grupos de pertenencia, ubicación en una parcela del mundo, la segunda, se refiere a la pertenencia a una nación, un país, una cultura, con una historia y una memoria social que atraviesa las representaciones.

.A continuación se presentan los referentes teórico-metodológicos del desarrollo de la investigación; se explica el enfoque desde el cual se llevó a cabo la misma y los instrumentos y técnicas utilizados para tal fin.

CAPITULO 5 ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Una vez planteado el problema y el objeto de estudio en el capítulo uno se procedió en el capítulo dos al análisis de los antecedentes institucionales que dan origen al surgimiento de la profesión de las educadoras, considerando los ordenamientos institucionales que permearon el ejercicio de dicha profesión como la antesala que dio pauta para la interiorización de formas simbólicas por parte de las educadoras, enseguida en el capítulo tres se aborda el contexto en el que se desarrolla la práctica de las profesoras de preescolar en los contextos de estudio; asimismo se indagaron referentes teóricos de la imperiosa profesionalización docente en la actualidad; este apartado es sumamente importante en tanto que orientó el análisis del rumbo que sigue la profesión docente. Posteriormente se identificaron los referentes teóricos que orientan este trabajo, es decir, desde la perspectiva procesual de las representaciones sociales expuesta en el capítulo cuatro.

En este capítulo se presenta el fundamento epistemológico de esta investigación, el proceso metodológico seguido en el análisis de las representaciones a partir de los discursos enunciados por las profesoras estudiadas a través de sus relatos de vida e inmersos en ellos sus esquemas culturales. Se analizan los discursos narrativos de profesoras en torno a su profesión en forma de relato, las profesoras abordan lo que fueron sus experiencias escolares y profesionales paralelas a eventos significativos en sus vidas. De ello se desprenden ideas y creencias que fueron asimilando de sus contextos culturales de desarrollo; se analizan sus posiciones en términos de la asunción a determinadas normas institucionales que ellas anclan a su realidad como formas de continuidad y pertenencia, lo cual es un elemento que les permite identificarse con la institución como profesoras; se destaca su papel como reproductoras de un sistema institucional aunque paralelamente hay quienes se muestran críticas al mismo.

Esta investigación se fundamenta en un paradigma cualitativo-interpretativo ya que busca la comprensión del sentido que los sujetos otorgan a un fenómeno social: la profesión docente a través de lógicas discursivas mediadas por el lenguaje presentes en sus relatos de vida profesional.

Para abordar realmente lo que son los procesos de construcción de las representaciones y cómo éstas definen las identidades profesionales se requirió evidenciar extractos de la historia profesional de estas profesoras como recurso significativo que recupera los conocimientos de sentido común de los sujetos de estudio.

El enfoque interpretativo que fundamenta este trabajo se centra en la comprensión y la interpretación de formas simbólicas a través de una Antropología cultural y Sociología del sentido común interpretativas; con estos apoyos teóricos se busca develar cómo los sujetos interiorizan estructuras simbólicas para orientar sus acciones. En este caso Thompson (1993) en la perspectiva de la concepción estructural de la cultura, considera formas

simbólicas inmersas en contextos sociales, institucionales e históricos. Esto comprende aspectos de las relaciones de poder entre los sujetos, así como los mecanismos de institucionalización, recepción y reproducción de formas simbólicas.

Las características de las formas simbólicas se manifiestan a través de los siguientes aspectos: el intencional (un sujeto en comunicación con otro sujeto(s); qué se dice, cómo se dice, con qué intención u objetivo); el convencional (reglas, códigos; convenciones; valores) etc.; el referencial (objetos externos que dicen algo acerca de ellos); el contextual (procesos sociales e históricos específicos).

Así, en este proceso analítico se interpretaron las formas simbólicas cotidianas que intervienen en la constitución de la representación de los sujetos sobre la profesión. Thompson lo llama interpretación de la doxa. Esta forma de análisis la define como hermenéutica profunda y se realiza a través de diferentes fases:

Primera fase: Análisis histórico-social, busca la reconstrucción de las condiciones de producción, circulación y recepción de las formas simbólicas, que incluye(escenario espacio temporal, campo de interacción, instituciones sociales, estructura social, medios de transmisión).

Segunda fase: Análisis formal o discursivo: estudia la estructura interna de las formas simbólicas, capaces de representar y simbolizar. Se utilizan técnicas como el análisis narrativo, semiótico, argumentativo, sintáctico y conversacional.

Tercera fase: Interpretación y reinterpretación con el apoyo de las fases anteriores, las primeras son analíticas (deconstruir, separar, disociar elementos del todo), en la interpretación se procede por síntesis del todo de acuerdo a los acontecimientos observados, se trata de reconstruir las formas simbólicas (lo que se representa y lo que se dice acerca de lo representado), reinterpretar lo ya interpretado en lo dicho por los sujetos. (Thompson, 1993, 408)

El análisis se desarrolló de manera interdisciplinaria: desde la Pedagogía se analizaron diferentes sentidos dados a la profesión. Un apoyo está basado en los planteamientos de Popkewitz (1994) acerca de la profesión y las reformas educativas; Tenti (2007); Pérez (1999) y Ghilardi (1993) fueron autores clave en esta revisión.

De la Sociología del sentido común se trabajaron aspectos de la subjetividad, la vida cotidiana y los procesos de institucionalización de la profesión, para ello se recuperó a (Berger y Luckmann (1976) y Shutz (1974); de la Psicología social la base del análisis fue Moscovici i(1979) y Jodelet (1986, 2000); en el análisis discursivo fue un apoyo la Antropología simbólica cultural de Thompson(1993), Geertz (1995) y las aportaciones de Rodríguez(2001,2007) desde el análisis estructural del discurso. Un referente básico

utilizado en las representaciones fue partir del análisis del discurso planteado por el Lingüista Bajtin (1989); de Bruner (2002) se analizó el sentido que se da a los relatos como construcción social; paralelamente se incluyó un breve análisis de la identidad a partir de los planteamientos de Giménez (1997).

En el análisis del discurso es fundamental desmenuzar la estructura del relato, adelante se detallan las estructuras del lenguaje identificadas, así como el contexto en el que se enuncian tales proposiciones a partir de los relatos; los signos, significados y sentidos[13], evidenciados desde la lógica del relato; los personajes involucrados, sus características, las intenciones de lo dicho, el involucramiento axiológico de quien enuncia, el lugar desde donde se expresa etc, son elementos básicos en este análisis.

En el análisis discursivo la interpretación textual desde una perspectiva inferencial según Delgado(1999) es la más pertinente, en tanto que los agentes que comunican más que codificar o descodificar llevan a cabo inferencias contextuales, es decir, anticipan estratégicamente las respuestas y razonamientos de sus interlocutores, de forma que en un acto discursivo aunque se opta por dar más valor a lo convencional en detrimento de lo no convencional dentro de un contexto, aunque lo anterior, según este autor deja de ser relevante y relativo ya que todo acto discursivo es en parte convencional y en parte no convencional.

Las estructuras discursivas conforman un conjunto de capitales culturales, interiorizados a lo largo de su vida, por ello la educación recibida de parte de sus padres, fue un elemento valioso como marco sociocultural de referencia a partir del cual las profesoras elaboran sus representaciones, fue un aspecto crucial que se trató en sus relatos de vida, las respuestas vertidas de su educación, ya que forman parte de su repertorio lingüistico aprendido en sus espacios de interacción y reflejan el anclaje que hicieron en sus experiencias como profesionales.

Se destaca la comprensión que los sujetos manifiestan acerca de su profesión de maestras y la construcción que de ella realizan en diferentes contextos de intercambio social, desde la

[13] El sentido es una construcción social más comunicativa o dialógica, se trata según Delgado (1999)del proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y expresa. La semiótica es una de las disciplinas que se encarga de la indagación del sentido, ésta se concibe como el estudio de la producción, circulación e interpretación del sentido en contextos enunciativos determinados; se ha desarrollado como una metodología para la interpretación de textos-discursos. Dentro de los análisis del discurso se encuentra la teoría de la enunciación de Bajtin; la actividad de enunciación se engrana en la praxis social y la dinámica cultural.(Delgado,1999)

En el análisis de un discurso es fundamental considerar la separación de las unidades lingüísticas en frases y palabras, las cuales ocultan signos cargados de connotaciones que permiten encontrar el sentido simbólico. Un ejemplo en el sistema gestual, es el siguiente: "…un puño cerrado es un signo inequívoco de enojo, pero éste fue utilizado como saludo que significaba compañerismo y solidaridad por los activistas de izquierda desde la década de 1930." Zecchetto (2005)

Así en los relatos analizados un mismo significante, puede contener diferentes significados simbólicos por parte de quien los enuncia en diferentes contextos.

educación familiar y escolar hasta los ámbitos institucionales, relacionales, de comunicación con los pares; comprende aspectos de la sociología de la vida cotidiana, pues se considera que es una forma de conocimiento que los sujetos tienen para interactuar en su medio; por lo anterior, considero que al indagar a través de relatos la experiencias profesionales de cada sujeto, se pueden encontrar elementos procesuales para el análisis de sus representaciones sociales.

El análisis desde la Psicología social se fundamenta en la postura teórica de Moscovici (1979, 16) quien plantea la representación como una organización de imágenes y de lenguaje que recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes; este autor sostiene que "la analogía con una fotografía tomada y registrada en el cerebro resulta fascinante…la fineza de una representación es comparable con el grado de definición óptica de una imagen"

No se trata aquí de considerar las concepciones de las profesoras como conceptos, sino rescatar sus ideas de sentido común como algo valioso, esto significa, atender las traducciones que hacen de interpretaciones científicas de su trabajo, desde sus propios significados; lo que desde la visión de Moscovici (1979) significa darle un nuevo sentido o valor al sentido común.

En esta tesis se atiende principalmente a la lógica del objeto de investigación, abriendo posibilidades metodológicas que permiten el desarrollo de este enfoque de investigación, ya que se utiliza el análisis de relatos para la comprensión de las representaciones y los significados otorgados a la profesión de educar en el nivel preescolar. Más que pretender generalizar los relatos se busca evidenciar a través del discurso y lenguaje de los sujetos su perspectiva ante la realidad que vive.

Analizar las representaciones sociales desde los esquemas culturales de los sujetos de investigación parte de una noción de cultura implícita en estos procesos simbólicos, la cultura se entiende como: "El conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. Como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias" (Thompson,1993, 197).

Las formas culturales de acuerdo con Thompson (1993) se insertan en contextos y procesos sociales e históricos estructurados, son expresiones de un sujeto; son además producidas y recibidas por agentes situados en un contexto sociohistórico, están dotados de recursos y habilidades aprovechables en la interacción cotidiana para alcanzar sus objetivos e intereses particulares, generando con ello relaciones sociales y diversos grados de poder.

Para Geertz (1995) lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas "formas simbólicas", y que pueden

ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no sólo la cadena fónica o la escritura, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc.

Las representaciones como construcciones simbólicas, conforman según Geertz (1995) expresiones, acciones, acontecimientos, comportamientos, prácticas sociales, usos y costumbres, organización del espacio y del tiempo, como procesos sociales conformados por procesos de significación y de comunicación, los cuales son posibles gracias al uso de ciertos códigos establecidos socialmente por los grupos. Esos procesos sociales se desglosan, a su vez, en tres grandes problemáticas:

1) La problemática de los códigos sociales, que pueden entenderse ya sea como sistemas articulatorios de símbolos, en diferentes niveles, ya sea como reglas que determinan las posibles articulaciones o combinaciones entre los mismos en el contexto apropiado

2) La problemática de la producción del sentido y, por tanto, de ideas, representaciones y visiones del mundo, tanto en el pasado (para dar cabida a las representaciones ya cristalizadas en forma de pre-construidos culturales o de "capital simbólico"), como en el presente (para abarcar también los procesos de actualización, de invención o de innovación de valores simbólicos).

3) La problemática de la interpretación o del reconocimiento, que permite comprender la cultura también como "gramática de reconocimiento" o de "interconocimiento" social; adoptando este punto de vista, la cultura podría ser definida como el interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad.

Se considera que las representaciones socialmente compartidas, los esquemas cognitivos, las ideologías, las mentalidades, las actitudes, las creencias, y el conjunto de conocimientos propios de un grupo determinado, constituyen formas internalizadas de la cultura, resultantes de la interiorización selectiva y jerarquizada de pautas de significados por parte de los actores sociales (Giménez, 2005) por lo anterior es trascendental mirar a aquellas como parte de modelos culturales que se reproducen socialmente.

Lo que se trata de buscar a través del relato es buscar "…respuestas informativas, en las que el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras; en otras palabras, el sujeto elabora un micro universo complejo y coherente, dotado de una cierta autonomía y frente al cual la pregunta hecha aparece como un simple detonador." Gutiérrez (2007, 106)

A partir del proceso biográfico-relacional seguido por las profesoras en sus diversos contextos socioculturales de desarrollo y de acuerdo a la información procesada desde su educación y cultura es posible develar sus representaciones sociales vinculadas a

complejos procesos simbólico culturales.

"El interés del investigador no ha de centrarse en el plano de la verdad sino en el de las verosimilitudes. Si el entrevistado define de manera distorsionada, por medio de una lectura aberrante, la representación de sí mismo y del conjunto social, esto es particularmente lo que nos interesa, las creencias, los dichos populares, las fórmulas estereotipadas del sentido común o los prejuicios y opiniones personales constituyen el material esencial del trabajo analítico". (Bourdieu, 2008,22)

.

Siguiendo este orden de ideas, se rescató como recurso la metodología narrativa, ya que: " capta la intención humana y la acción, las vicisitudes y consecuencias que marcan su curso; es posible considerarlas como significativas en relación a las pertenencias grupales e institucionales del hablante." (Rodríguez, 2003,24)

Para esta autora, significan un acceso a la representación en concordancia con las prácticas cotidianas y sus contextos, para ella son la base misma de la vida social y del pensamiento ordinario o de sentido común; en las narrativas cotidianas identifican actores, saberes, flujos de acción, acontecimientos, escenarios, movimientos, desenlaces, así mismo se observan cómo cambian los acontecimientos y en ellos la conciencia de los actores. Estos aspectos considero se tratan ampliamente en los relatos de las profesoras investigadas.

Muchielli (2005) afirma que en los métodos cualitativos las técnicas de análisis se caracterizan por captar significados, aproximaciones, confrontaciones, relaciones de datos; es central en la interpretación captar recurrencias y analogías, se trata de hacer surgir el sentido que nunca es un dato inmediato y siempre es implícito y a la vez estructurante y estructurado. Son realizables sólo por el hombre y van más allá de una mecanización informática imposible de recoger los sentidos que los sujetos imprimen a sus ideas

Considerando los anteriores planteamientos, la construcción metodológica fue un proceso arduo, ya que implicó analizar una serie de documentos para ubicar los contextos institucionales donde trabajan estas profesoras y, sin pretender realizar un diagnóstico de este nivel, se recopiló información que me permitió visualizar la magnitud del contexto del ejercicio de la profesión de educadora. Se incluye en el anexo 2 el número de escuelas de preescolar que atienden a la población infantil desde los tres a los seis años de edad en el D.F

5.1 Referente empírico de la investigación

5.1.1 Universo de estudio

El universo de trabajo lo conforman las profesoras de educación preescolar de la ciudad de México que laboran en distintas modalidades de educación preescolar bajo la supervisión de la SEP. El total de población de profesoras en el D.F. es de 16,504 docentes de acuerdo al censo aplicado a la SEP durante el ciclo 2006-2007. El grupo de estudio elegido fueron profesoras con las que se ha trabajado de manera cercana en sus estudios de Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional se incluyó a dos profesoras adicionales, que cuentan con el nivel de maestría, una tiene el cargo de directora y otra es jefa de sector; esto fue significativo, en la medida que las profesoras cuentan con estos estudios y evidencian ideas de acuerdo a la posición que tienen en la estructura institucional, aunque éstas se van transformando en representaciones más reflexivas. Se consideró una muestra que labora en el sur de la ciudad de México, bajo los criterios que a continuación se enuncian.

5.1.2 Sujetos que conforman este estudio

El criterio para seleccionar a los sujetos de estudio formado por un grupo de 14 profesoras fue definir una muestra no representativa de selección intencional de sujetos; es decir, se eligieron a aquellas profesoras que cubrieran las características del objeto de interés, las que pertenecían a distintos ámbitos institucionales y que trabajan en educación preescolar. La razón de esta elección se centró en varios motivos: la importancia de conocer las ideas de profesoras en servicio en el nivel preescolar de Jardines en diversas modalidades: públicos, privados, comunitarios y Cendi en torno de su propia profesión y su visión como sujetos activos en su realidad. Se utilizó la técnica de bola de nieve, es decir, se invitó a algunas profesoras a colaborar con la investigación, a partir de las redes naturales de profesoras conocidas que estudian y trabajan en esta universidad.

Asimismo se consideró un criterio de polaridad en el sentido de la posición que puede asumir, por ejemplo una directora o una jefa de sector, que sostienen ideas desde su posición particular en la institución, por ello también se incluyó en la muestra a este tipo de personal; el interés no es lograr la generalización de los resultados sino la comprensión subjetiva de los actores en contextos locales.

El número de profesoras se limitó a catorce sujetos de acuerdo a la posibilidad del manejo de información cualitativa desde los relatos de vida. Esto se estableció en congruencia con las posibilidades del análisis de los procesos de constitución de la representación visto como un proceso en donde se incluyen las experiencias escolares y profesionales de cada profesora.

La idea central fue identificar a través de sus discursos presentes en los relatos, la comunicación con los otros, lo que les permitió a su vez procesar un conjunto de informaciones que les servían para relacionarse con los otros, visto esto como un proceso en el que se fue conformando la representación.

Se trata de un grupo heterogéneo conformado por maestras de preescolar siete trabajan en escuelas particulares, tres de públicas; dos educadoras comunitarias, que han gestionado sus propios centros como parte de las necesidades de la comunidad; otras dos pertenecen a los CENDI del GD.F., todas están a cargo de la educación en torno al desarrollo de los niños y niñas de tres hasta seis años de edad. (Ver Anexo 1)

5.2 El proceso metodológico: las representaciones sociales de la profesión de educadoras a través de sus relatos de vida

Se investigó desde la perspectiva procesual de las representaciones (Banchs,2000) cuáles fueron los procesos mediante los cuales los sujetos se apropiaron de determinadas ideas, representaciones del ser profesora, y cómo esas ideas les dieron cierta identidad en su profesión de enseñar.

Se considera como punto de partida que las profesoras como tales, mantienen ideas a priori de cómo debe ser un profesor(a), esto lo han construido a lo largo de una trayectoria escolar, laboral y familiar, aquí se indagaron esas influencias a través de relatos de vida y entrevistas de tipo narrativo.

Se revisaron trabajos de tesis de la UPN y de la UNAM acerca de la profesión de educadora, se analizaron aquellas relacionadas con las representaciones sociales de profesores normalistas señaladas en el capítulo cuatro; de manera paralela se extrajeron artículos e investigaciones relacionados con el nivel preescolar en sus diferentes modalidades, algunos de los investigadores que han aportado ideas acerca de la profesión en este nivel se señalan en el capítulo dos; asimismo fue importante la información proporcionada por directoras de Jardines y de las mismas profesoras de los diferentes contextos que tienen ya una experiencia histórica dentro del nivel.

Se atendió principalmente la información centrada en lo referido a la institución, la profesión y profesionalización de las profesoras, expresada a través de sus relatos de vida. Fue difícil no salirse de este marco pues existen vínculos importantes como lo es la formación, el currículum, lo cual tuve que separar, respetando la delimitación teórico-metodológica: las representaciones sobre la profesión y los cambios generados en la visión de las profesoras con la profesionalización docente.

En este análisis se aborda la explicación de la relación que existe entre la constitución de las representaciones sociales de las profesoras y la importancia que reviste considerar la

educación[14] y valores que recibieron de su familia y de la escuela como instancias formadoras junto a otros espacios de información y construcción sociocultural, como el trabajo, los compañeros, amigos, la recreación y esparcimiento influyen poderosamente en sus ideas en torno a la realidad social. Se consideró la influencia de las interacciones sociales que sostienen con los otros en la cotidianeidad, al interior de un conjunto de ambientes sociales y culturales como elementos constitutivos del tejido social que envuelve el proceso de construcción de sus representaciones sociales.

En estos entornos es donde el sujeto adquiere las primeras informaciones que son fundamento de su orientación profesional y de la representación elaborada acerca de la profesión, a su vez forman parte de una construcción socio cultural de la realidad; en conjunto son procesos que se relacionan directamente con la constitución de sus representaciones.

En esas instancias se apropiaron de ciertos saberes, ideas o creencias que fueron decisivas en la toma de decisiones para su futuro profesional; de forma que, para identificar la representación, se analizó la relación que existe entre el conocimiento de sentido común acerca de la profesión, construido en todo su proceso biográfico y su relación con la constitución de la identidad profesional de ese sujeto, ya que sus representaciones se elaboran desde un posicionamiento como persona en una sociedad, con una identidad, que cumple, rechaza, negocia, reconstruye y da significado a las funciones que como profesional le exige la institución escolar bajo ciertas normas.

Básicamente esto implicó analizar los complejos simbólicos estructurados desde sus vivencias en el entorno escolar, sus actitudes e información asimilada en la interrelación con los profesores(as) de niveles básicos, como elementos que influyeron en los **modelos a seguir** de escuela y de profesores, reflejados de la propia cultura escolar y familiar; posteriormente se identificaron, los intereses vocacionales y profesionales posteriores a la etapa de formación básica, ahí se encontraron una serie de influencias diversas, atravesadas por coyunturas y decisiones críticas de su vida, las cuales las orientaron, desde diversas actitudes por el camino de la docencia, esto fue básico para ubicar su relación con la

[14] Educar tiene una pluralidad de sentidos, mismos que tienen que ver con la vida, con el pensamiento, con la cultura, con el quehacer y, finalmente, con el ser. Educar y ser son dos términos inherentes. Podríamos decir que se educa para ser y se es de acuerdo a la educación adquirida. educación como proceso integral que tiene por objetivo formar al hombre como hombre... educación para ser, de acuerdo a como sea nuestro ser, así será nuestro vivir. Viviremos de acuerdo a como somos. Educar, ser y vivir son, así, términos inseparables. Se educa para ser y se vive de acuerdo a como se es. Nuestro modo de ser no está desligado de nuestro modo de vivir. Por eso, vivimos como somos y somos tal y como nos hemos educado (formado) .La educación es educarse. Ya no se trata de educar al otro, sino de educarnos a mismos. El principio es: "educándome, educo". Es decir, se trata de una coeducación recíproca: cuando el otro se educa, también me educa y viceversa. Para Gadamer, el filósofo del diálogo, de la conversación, son éstos los verdaderos "medios" de relación y encuentro con el otro. Esquivel (2009, 170).

representación.

Se analizó el vínculo existente entre las representaciones como anticipaciones de sentido y guías que permiten a las profesoras integrarse a un ámbito social determinado e identificarse con una identidad profesional a través de distintos procesos culturales, como lo señaló Giménez (1997), las representaciones van configurando cambios de identidad, en una construcción y reconstrucción permanente de la representación; la identidad, a su vez, presenta un lado en el cual se define la propia persona; es en esa mutua interrelación donde se desarrolla tanto la constitución de las representaciones sociales como la conformación de la identidad, ambas pensadas en constante transformación; estos aspectos se consideran imprescindibles para la comprensión de las representaciones de la profesión docente; se parte de la idea de que existe una mutua interrelación entre la conformación de la representación y la estructuración de la identidad, cuya base d la primera es la información y la actitud, considerando el reconocimiento que los otros hacen de la propia identidad en los contextos de interacción de su vida cotidiana.

Al respecto Abric (citado por Perales Quenza y Vizcaíno Gutiérrez, 2007,356) sugería inicialmente que las actitudes pueden actuar como elementos nucleares de la representación, proporcionando la dimensión normativa/evaluativa a partir de la cual se ponderan las informaciones. De acuerdo con Eagly y Chaiken (citado por Perales y Vizcaíno, 2007) en la teoría de las representaciones sociales generalmente se acepta que las actitudes son instancias evaluativas; son estados personales que sugieren la predisposición para actuar de una manera determinada.

Con base en la idea de que estas representaciones se transforman, se describió quiénes son estas profesoras y las influencias de sus representaciones sobre su identidad profesional a lo largo de sus experiencias profesionales; se descubrió cómo fueron cambiando sus ideas de acuerdo a sus diferentes contextos de trabajo.

Se abordaron los procesos de acercamiento de estas profesionales a la docencia a través de los relatos de vida; los cuales sirvieron de apoyo para indagar los procesos de construcción de sus representaciones vinculadas a su identidad profesional de género ya que ha sido caracterizada como una profesión feminizada; se integraron cuestiones que influyeron en sus actitudes como profesoras en torno a la profesión.

El recurso del relato fue sumamente valioso, ya que a través de éste se logró comprender las formas a través de las cuales las profesoras se apropiaron de cierta información, elemento constitutivo de la representación, se consideraron los procesos vividos por estas profesoras en la cotidianeidad escolar y familiar; no sólo como capital cultural heredado de la familia, sino como una construcción subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva Jodelet (2007) ligada a las actitudes que estas profesoras expresaron para comprender, relacionarse,

interactuar y comunicarse como profesionales con los otros, en diferentes entornos escolares cotidianos.

Los relatos acerca de las primeras experiencias como docentes dieron muchos elementos para comprender cómo se fueron estructurando ideas en constante movimiento, a partir de ciertas necesidades para sobrevivir en el medio, contrastadas éstas con su realidad, de esta manera se integraron nuevas informaciones que a su vez las llevaron a nuevas representaciones: de forma que un cambio en su vida trascendente, un curso, la misma licenciatura, la relación con otros personajes de la educación, o las exigencias institucionales, vividas, influyeron en la apropiación de nuevas ideas o conocimientos de sentido común. Con ello se podían observar cambios en el nivel de información y apreciación de la realidad.

Por lo anterior, fue crucial el análisis de la formación de sus representaciones como procesos, por esta razón se parte de la idea que la interpretación se desarrolla en el sentido de la ilusión del que relata en términos de creación lingüística, es decir, a partir de una interpretación de primer orden: el relato de profesoras. En un segundo momento se elabora por parte del intérprete una lucha que genera un nuevo discurso, de segundo orden, que considera las posibilidades o intencionalidades del que enuncia, su voluntad y su poder de ser otro a través del discurso.

El sentido se crea por la comunicación entre sujetos, en la que se enlazan historias personales y sociales de cada participante. El sentido podría ser desde ese otro discurso que se crea en la escucha del relato, no se trata de revelar la verdad oculta sino de construir nuevas realidades. Con el relato se provoca la dialogicidad; no se trata de verdades, de si estos relatos son válidos, sino de provocar ese sentido a partir del significado que el interpretado da a sus acciones, ya que a partir de este se pueden encontrar sus representaciones sobre su profesión considerando el diálogo que se provoca con el intérprete acerca de la realidad estudiada.

Este trabajo, es congruente con los planteamientos de Bolívar (2002, 40) quien sostiene que ‘‘Al narrar una historia propia, un relato, se va haciendo una interpretación de sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores. Esa identidad puede presentarse como substancial (resistente al cambio y persistente) o situacional (más mutable y adaptable a situaciones y momentos)

De acuerdo con Bruner (2002) la forma de relato es una ventana a la realidad que tiene la capacidad de modelar la experiencia, es decir, no se puede atribuir solamente a un error del esfuerzo humano por dar sentido al mundo. Es un medio que poseen los actores para mostrar las distintas aserciones culturales de su realidad, las cuales mantienen diferentes formas de expresión, entre las que se encuentran los esquemas figurativos (proverbios,

metáforas y analogías) y proposicionales (aserciones fácticas) según Rodríguez (2001)

Para Bruner (2002,22.) lo interesante es precisamente esa construcción elaborada por los sujetos desde sus distintas vivencias cotidianas, ya que muestran profundamente esa realidad pensada por ellas mismas, estas ideas conforman sus representaciones. Este autor las considera como un proceso de construcción de la realidad, sostiene que es tan rápido que no nos percatamos de él. Adelante afirma "Lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quienes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen." (Bruner, 2002, 24,31).

A través de estos relatos se pudo constatar el supuesto inicial en relación a las tensiones que viven estos sujetos al definir sus orientaciones de vida profesional y familiar; cada momento vivido es un dilema, en cada situación se juega una tradición cultural y social, en la mayoría de situaciones se piensa seriamente en la transgresión a las normas, son proyectos que se piensan, se desean y se realizan.

Para Bruner (2002) la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. En un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo no hay historia. La narrativa popular está organizada entre normas que sustentan la expectativa y transgresiones a las normas.

Se siguió la idea de que: "un relato requiere reparto de personajes, con mentes propias, expectativas del mundo, empieza con una infracción del orden previsible de cosas, algo ha de estar alterado, la acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias." (Bruner, 2002,34).

Aquí se ubican todas las situaciones vividas que atravesaron para llegar a ser profesoras. En estas historias encontramos que éstas: "…brindan modelos de mundo, es una de las intuiciones que conocemos en nuestro fuero íntimo como los actos lingüísticos, una historia es una locución, tiene un objetivo, lo que el hablante pretendía al contarla al oyente en una circunstancia." (Bruner, 2002,44);

Las historias operan en dos mundos: 1) un paisaje de acción en el mundo , los escenarios en los que se viven esas realidades educativas y 2) un paisaje de conciencia, practica de la reflexión donde se representan los pensamientos, sentimientos, secretos de los protagonistas. En este caso relacionados con sus ideas acerca de la profesión y todo el contexto que la rodea. "No son sólo productos del lenguaje, narrarlos se torna fundamental para las interacciones sociales" (Bruner, 2002,53); en gran medida las representaciones se construyen desde la información que se obtiene en la interacción con los otros.

Se consideraron también algunos de los elementos planteados por este autor que sirven de

apoyo para el análisis de las representaciones: en los relatos se plantea: quién lo hizo, a qué otro, con qué objetivo, con qué resultado, en qué situación, en qué sucesión temporal, con qué resultado. Esto tiene relación con el sentido de las ideas que se interiorizan, a partir de lo dicho por otras personas cuyo contenido es interiorizado posteriormente por los sujetos. En esta suerte de análisis diacrónico que orienta el curso de la profesión, se van encontrando los sentidos y significados de la misma.

Los siguientes aspectos sirven de apoyo para considerar que es la narración en forma de relato el medio ideal para indagar acerca de las representaciones sociales construidas como procesos.

Una narración creadora del yo es una especie de acto de balance; debe crear una convicción de autonomía, persuadirnos de que tenemos una voluntad propia, una cierta libertad de elección, un cierto grado de posibilidades. Debe ponernos en relación con familia, amigos, instituciones, el pasado, grupos de referencia. Al entrar en relación con la alteridad, queda implícito un compromiso con los demás, que limita nuestra autonomía. El relato de sí mismos se produce tanto de fuera hacia adentro, como de adentro hacia afuera. El talento narrativo es distintivo del género humano. Creamos y recreamos la identidad (para este objeto interesa la que se refiere al ámbito profesional), mediante la narrativa; el yo es producto de nuestros relatos y no una esencia por descubrir.

Se recuperó el relato, considerando el momento decisivo que llevó a estas profesoras a tomar decisiones trascendentales con respecto a su función de enseñar, el momento crucial que orientó sus actitudes, caminos, posiciones adoptadas en su realidad. Lo cual en conjunto constituyen desde sus representaciones procesos decisivos en cuanto a las orientaciones ideológicas a seguir las cuales guiaron sus acciones. Para precisar aún más el contenido de los relatos, se identificaron personajes y temas clave, repeticiones y reiteraciones en sus discursos, que dan cuenta de las interacciones sociales que estableció el sujeto a lo largo de su profesión, a través de las cuales integraba nuevas informaciones que le permitieron acercarse a la docencia.

Para una comprensión más clara de los diferentes sentidos que el sujeto otorgó a sus representaciones; así como identificar el lugar desde el cual los sujetos construyeron y enunciaron los conocimientos de sentido común, se identificaron en sus relatos representaciones que orientaron su identidad profesional de acuerdo a diferentes niveles de descripción, para Dubar, éstos son: categoría de género, identificación atribuida: soy profesora, madre, profesional, hija, compañera, las posiciones desde donde estructuran su discurso y desde el cual se apropian de distintas informaciones, saberes, base de su visión de la profesión.

La idea de apoyar la investigación de las representaciones sociales con el recurso de los

relatos de los sujetos que se estudian, surge por la consideración de que siempre hay en ella algo de interés al investigador, en esos relatos se encuentran importantes aspectos con respecto a los procesos que construyeron las personas de la investigación para llegar a una idea y a una representación social.

En lo que corresponde por ejemplo, a las informaciones que procesaron los sujetos para llegar a una representación social se sondearon los caminos, los lugares, las personas, los momentos, las emociones, los sentimientos entre otros aspectos particulares y cotidianos que intervinieron en esa construcción; lo más importante es entonces que el sujeto hable por si mismo para llegar al fondo de los procesos subjetivos que intervienen en sus ideas, creencias, situaciones , momentos de sumo interés para comprender como fue estructurando una idea científica anclada a su realidad y más aún, revivirla desde la voz de los propios involucrados.

El relato de vida se define como "resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador que puede ser un estudiante, pide a una persona llamada sujeto que le cuente toda o una parte de su experiencia vivida" (Bertaux, 1989,9) .

El relato de vida proporciona una dimensión diacrónica de un suceso que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, así como la configuración de relaciones sociales en su desarrollo histórico; la característica peculiar que lo distingue de otras formas no narrativas de entrevista es esa estructura de recorrido vivencial que se cuenta.

El relato de vida se desarrolla en forma oral y escrita dejando margen a la espontaneidad, el sujeto es invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un filtro que orienta y centra previamente la entrevista, se explica el sentido de la investigación, se establece un contrato de entrevista.

En este caso existió un acuerdo claro y explícito de el para qué de sus escritos y existe anuencia para aportar los datos solicitados como fuente de investigación.
Para Bertaux (1989) en los relatos se interponen varias cuestiones por parte del sujeto entrevistado como percepción, memoria, capacidad de reflexión, dotes narrativas, la misma situación de la entrevista, por lo que se debe considerar que estos relatos son reconstrucciones subjetivas, cuyo interés se centra precisamente en el discurso expuesto.

La entrevista narrativa :"se orienta hacia la reconstrucción de una serie de acontecimientos, de situaciones, de interacciones y de actos, contiene necesariamente un buen número de informaciones generalmente exactas basadas en hechos" (Bertaux,1989, 9,31). Cualquier relato de vida contiene indicios sobre las relaciones y procesos sociales que se trata de identificar y comprender. Lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué

somos, sino quienes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen.

Para identificar en los relatos las representaciones como procesos construidos, un apoyo complementario fue el análisis de los elementos de la estratificación del lenguaje desde el plurilingüismo; desde esta perspectiva el lenguaje "no es un sistema abstracto de formas normativas sino una opinión plurilingüe concreta acerca del mundo, este autor plantea que ésta se piensa desde los géneros y la estatificación profesional como: el lenguaje del abogado, del médico, del comerciante, del activista político, del maestro de escuela, no sólo se diferencian por su vocabulario implican determinadas formas de orientación intencional, de interpretación y valoración concretas." (Bajtin,1989,110)

Asimismo, este autor sostiene, desde una orientación dialogística que en cada momento histórico de la vida verbal ideológica, cada generación, del estrato social que sea, tiene su propio lenguaje, cada edad tiene en lo esencial, su lenguaje, su vocabulario, su sistema específico de acentuación, varían en función del estrato social, de la clase de enseñanza: por ejemplo, los estudiantes del liceo, el de los colegios públicos, como límite se encuentra el argot familiar. Existen también los lenguajes de las diferentes épocas y períodos de la vida social-ideológica, incluso de los días, el día social y político de hoy y ayer no tienen el mismo lenguaje. El lenguaje es diverso en cada momento de su existencia histórica.

Es crucial analizar la formación de las representaciones como procesos, por esta razón fue de utilidad recuperar los relatos de vida de las profesoras de este estudio, desde el enfoque de Bruner (2002); Bertaux (1989) y Rodríguez (2001), a fin de comprender esos procesos que las llevaron a estructurar las representaciones sociales acerca de su profesión, cuestión ligada a su educación y a su identidad profesional como una crisis de la profesión Dubar (1993)

"Los relatos de vida son instrumentos cognoscitivos en un doble plano: el de los actores, en el que las narraciones son empleadas para entender el mundo, definir las situaciones, planear y evaluar la acción y construir identidades; y el de los investigadores, que emplean dichas narraciones para comprender y explicar la acción social." (Rodríguez, 2001,83)

5.2.1 Proceso analítico

En esta investigación se siguió un análisis diacrónico, se buscó la articulación de ideas en diferentes tiempos biográficos a fin de identificar la constitución de las representaciones como proceso; se presenta una visión sincrónica, desde las vivencias escolares y profesionales de cada profesora, sus ideas actuales sobre la profesión en un mismo tiempo histórico pero vistas en diferentes contextos, con el común denominador de ser una profesión compartida en diferentes modalidades de trabajo, en la que se las interpela

permanentemente por parte del sistema educativo.

El análisis constituye una experiencia reflexiva de la conciencia consigo mismas, se trata también de objetivar empíricamente hechos de la base social que no se han expresado. El interés cognoscitivo es el punto de vista de la autoexperiencia biográfica de la persona (Elizondo, 1999,31)

Por medio del análisis descriptivo se puede presentar todo el abanico de contenidos o significados implicados en una representación .Asimismo, este análisis permite identificar los principales componentes representacionales (las categorías principales) y organizar sus contenidos jerárquicamente. (Araya, 2002)

Como parte del análisis de las representaciones prácticas se recuperó la metodología realizada por Rodríguez, quien desarrolla el análisis estructural del discurso, desde los esquemas culturales asimilados por los sujetos en sus experiencias cotidianas. El análisis de los relatos como discursos constituidos desde determinadas tradiciones y modelos culturales según Quinn y Holland (Rodríguez, 2001) fundamentan la interpretación desde lo que estos autores llaman esquemas figurativos y proposicionales anclados en las vivencias y experiencias de las profesoras. Estos esquemas figurativos se reflejan a través de **metáforas[15], analogías y proverbios**, lo que para Rodríguez (2001) constituyen representaciones prácticas.

Para Rodríguez (2001) los proverbios son formas plagadas de comprensión cotidiana son recursos para planear la acción, comprender las situaciones sociales y proporcionar marcos valorativos, no solo temas, de que los actores tengan conciencia. Otro aspecto que considera esta autora y que aquí se recupera son las aserciones fácticas, están constituidas por los significados que asumen los actores sin conocer una autoridad social que los obligue a ello. Son creencias, valores y normas que se aceptan tacita y fácticamente como verdaderas, se asumen como naturales, al margen de sociedades, instituciones, grupos o individuos. Se enuncian como si fueran hechos determinantes sin atribuirles referencias sociales. Indican un alto grado de legitimidad y falta de problematicidad de esa construcción cultural. Constituyen además el modo discursivo axiológico enunciado por Gutiérrez (2007)

Por otra parte Rodríguez (2001) considera las representaciones que llama reflexivas, éstas contienen significados que han sido problematizados y que han dejado de ser asumidos como naturales, se caracterizan por una conciencia práctica; identifica las citas que los

[15] Rodríguez enfatiza la diferencia entre dos tipos de metáforas: las literarias y las de uso cotidiano, éstas últimas básicas para el entendimiento y comunicación sobre un objeto social determinado. Se utilizan de manera tácita en la comunicación cotidiana, para este trabajo se analiza la construcción de las representaciones sociales sobre las últimas.

actores enuncian sobre sus fuentes de discurso que respaldan sus creencias y sus acciones. Ello refleja sus vínculos o desvinculaciones con determinadas instancias sociales.

Cuando los actores identifican la autoridad que funda y exige determinadas creencias han perdido la naturalidad y legitimidad con la que se percibían de inicio.
Lo anterior se manifiesta a partir de recursos cognitivos y afectivos, discursos que Rodríguez, (2001,91) identifica en forma particular como: **la pregunta, la crítica, la particularización, la negación y la risa;** estas formas de discurso constituyen reacciones reflexivas ante constructos culturales que han perdido eficacia simbólica.

La pregunta de acuerdo con Canales (citado por Rodríguez, 2001) es un modo de cuestionamiento de definiciones culturales dominantes; se pone en duda las certezas que acompañan la actuación social; la risa es un modo de subvertir reflexivamente un orden cognitivo de carácter práctico; la crítica es una forma de salir de la aproblematicidad de la vida cotidiana se mantiene una posición de rechazo ante normas creencias y valores. La particularización es la forma como los actores reclaman legitimidad de su experiencia como excepción o desviación respecto de construcciones culturales dominantes. La negación es una forma primaria de crítica. (Ver esquemas metodológicos 1 y 2).

Si entendemos la interpretación hermenéutica como una acción comunicativa ello implica hacer explícito el significado dado a la realidad y plantear la necesidad de comprenderlo como un proceso de comunicación; para lograrlo se requiere de un trabajo empírico-histórico que posibilite leer el discurso considerando el contexto histórico-social del interpretado y del intérprete.

Los relatos de vida se utilizan como un recurso trascendente en la investigación cualitativa, ya que permiten encontrar vínculos y asociaciones que el sujeto mismo plantea y que sirven para hacer conexiones necesarias de toda la información que va integrando el sujeto con un particular significado para incorporarlo a su vida y resolver problemas que ésta le plantea.

Los relatos de vida para Rodríguez (2001, 83) servirían para:

a) Reconfigurar las representaciones sociales (en su doble dimensión de saberes prácticos y discursivos). Se trata por un lado, de descubrir los significados que se expresan de manera implícita mediante el uso de diversas estructuras discursivas (**metáforas, proverbios y aserciones fácticas: valores, creencias y normas)**, y por otro, descubrir y analizar los modos simbólicos de confrontación que resultan de prácticas reflexivas cotidianas manifiestas en estructuras discursivas de cuestionamiento (**pregunta, negación, particularización, risa y la crítica)**
b) Detectar en las representaciones, sus comunidades de referencia: las instituciones y

grupos de las que forma parte el actor y que le permiten sustentar **afirmaciones o negaciones**. Ubicar las apropiaciones que hacen los actores de los sentidos institucionalizados y de los discursos públicos que circulan socialmente y valorar cómo éstos son categorizados, justificados, criticados o transfigurados.

c) Reconocer los vínculos entre las representaciones sociales y las elecciones prácticas en torno a la profesión.

Los cambios en sus representaciones en algunos casos fueron de larga duración, ya que en el transcurso de su paso en determinados campos laborales, del cambio de una escuela a otra, experimentaron en algunas ocasiones cambios contundentes, en otras situaciones la modificación de sus apreciaciones se hizo más drástica en cuanto a la asunción de las jerarquías y normas y en las formas de relacionarse en la práctica cotidiana, los altibajos de sus vidas fueron comprensibles, pero no deja de ser sorprendente cómo su situación social de inseguridad, marcada por el desempleo las llevó a realizar tales cambios.

Se consideraron el conjunto de fenómenos sociales y políticos reflejados al interior de la SEP con respecto a la educación preescolar, se fueron visualizando y articulando como un tejido social que dio pauta para la creación de un enfoque de la profesión centrada en atributos individuales, los cuales en algunos casos fueron internalizados por las profesoras.

Los cuatro autores que apoyaron el análisis de las representaciones aunque no son todos teóricos del enfoque de las representaciones, se integraron debido al apoyo en el análisis de las formas simbólicas que interesa develar: Rodríguez(2001); Bajtin (1989); Bruner (2002) y Dubar (1993) pertenecen a enfoques diversos del pensamiento social: la primera, autora moderna especializada en el enfoque de las representaciones sociales, se centra en el análisis de éstas desde el análisis discursivo, develando modelos culturales presentes en diferentes grupos sociales; en su investigación sobre las representaciones del matrimonio en jóvenes contempla dos tipos de representaciones las prácticas y las reflexivas; el segundo pertenece a la corriente del análisis discursivo estructural concebido como pluralidad lingüística y dialógica, enfatiza la diferencia de estructuras lingüísticas en distintos tipos de lenguaje social de acuerdo a los grupos sociales de nuestra sociedad.

Por su parte Bruner (2002) desde la psicología cognitiva cultural resalta la importancia del relato como narrativa para el análisis del sí y de los otros en contextos sociales diversos, Dubar (2000) sociólogo especialista en el análisis de las profesiones enfatiza los aspectos que influyen en las crisis de las identidades socioprofesionales; con la aportación de cada uno se fue buscando una fuerza para el análisis de lo social y cultural en las representaciones, este intento de complementariedad refleja que es posible desde la pluralidad metodológica integrar diversas fuentes que se orientan a un mismo fin por caminos semejantes y diferentes a la vez. Esta posibilidad lejos de fragmentar un análisis metodológico le da más fuerza, ya que se reafirma por diferentes caminos cómo la idea

social a la que se adhieren los sujetos es imperante en un momento dado, aunque ésta puede cambiar de manera coyuntural o circunstancial.

Considerando los principios anteriores, para la comprensión del lenguaje punto de partida para sondear las representaciones, a fin de entablar un diálogo con los discursos de las profesoras, a manera de interpretación en segundo nivel, interpretación de la interpretación de su profesión a lo largo de sus relatos de vida, se procedió conforme a las siguientes:

5.2. 2 Etapas de investigación:

-Identificación del problema

En una primera etapa se visualizó el problema como una necesidad sentida de mi experiencia como maestra de algunas de las profesoras de preescolar**.** Los caminos para centrar el objeto fueron un tanto confusos, primero sólo enfocaba la atención en lo que entendía como profesión; en la medida que fui indagando y exponiendo el problema y corrigiendo la construcción elaborada me di cuenta que alrededor de la profesión se encontraba ligada la cuestión del sentido que las profesoras daban a su ejercicio profesional, producto de su formación inicial y permanente actualización como profesoras. Asimismo se fueron identificando aspectos laborales que definían el desarrollo de su profesión en un contexto marcado por distintos ordenamientos de la política educativa como lo es la profesionalización docente. Las profesoras mantienen muchas ideas de sentido en su práctica profesional, ésta ha sido orientada más por ese camino, así que un enfoque que ayudaba a este análisis fue el de representaciones sociales. Se consideró que una fuente importante de saberes e información deviene de sus contextos familiares y escolares, por ello se les ubicó como aspecto importante a analizar.

- Búsqueda de fuentes teóricas

Enseguida se elaboró el sondeo bibliográfico para la construcción de la fundamentación del objeto de estudio; asimismo se indagaron los estudios previos acerca de las representaciones sociales sobre la profesión en nuestro país. En esta etapa se buscaron los referentes metodológicos idóneos para este objeto de estudio, encontrando como antecedente, estudios que atienden una gama importante de instrumentos y recursos para sondear los procesos de constitución de las representaciones sociales, en específico se recuperó la experiencia desarrollada por Rodríguez (2001,2007) con los relatos de vida desde el análisis discursivo.

-Antecedentes históricos de la profesión

Posteriormente se procedió a la búsqueda de los antecedentes de la conformación

sociohistórica de la profesión; al respecto se encontraron valiosas aportaciones de este aspecto vislumbrado como profesión de mujeres; se atendió su desarrollo sociopolítico. Se integró un capitulo acerca del contexto social en el que se desarrolla la profesión en diferentes modalidades. Se identificaron los procesos de institucionalización de la profesión; mediada por las instituciones que interpelan a los sujetos para la interiorización de ciertos ordenamientos institucionales por parte de las profesoras, algunas de ellas se los apropian como necesidad sentida desde su historia personal.

- Selección de sujetos de estudio

Posteriormente se procedió a la selección de una muestra no probabilística e intencional de sujetos considerando una red existente de relaciones entre las profesoras. Se siguieron distintos criterios: profesoras de escuelas privadas; de escuelas públicas; profesoras que impulsaron jardines de niños comunitarios y educadoras de jardines de niños del Gobierno del Distrito Federal.

-Selección y construcción de instrumentos y recolección de los datos.

Dado que interesaba rescatar las representaciones como procesos, se consideraron los relatos de vida un medio idóneo para indagar su constitución; en la medida que es un instrumento que recupera la subjetividad de los involucrados en escenarios de la realidad cotidiana. Se solicitó a 14 profesoras de educación preescolar que trabajan en distintas modalidades (descritas en capítulo 3) un breve relato de vida profesional con el fin de descubrir los significados y sentidos otorgados a la profesión a partir de la información, la actitud hacia la profesión desde sus experiencias escolares y profesionales.

a) Construcción del guion de entrevista

Considerando los tres aspectos constitutivos de las representaciones. Información, actitud y campo se procedió a estructurar una entrevista de tipo narrativo, tomando en cuenta como base sus pequeños relatos elaborados previamente. A fin de orientar la búsqueda que era de interés en esta investigación se integraron aspectos diversos de la profesión no expuestos en sus primeros relatos. (Ver Anexo 6)

Se aplicó la entrevista a las profesoras a fin de profundizar en aspectos relevantes de su profesión por ejemplo, cómo llegaron a ser docentes, ampliando así sus relatos de vida iniciales con los ejes de interés de esta investigación considerando las influencias de familiares, de amigos o bien momentos críticos de su vida que las guiaron por el camino de la docencia. En la entrevista tipo narrativa la que la forma de preguntar se basa en la palabra “cuéntame”, “platícame”, “qué me puedes decir de”, de esta manera se amplía el sentido de la información que el investigador desea saber.

La guía de entrevista se elaboró a partir de la delimitación de aspectos sobresalientes relacionados con la configuración de la profesión, vinculados a las categorías centrales de constitución de las representaciones: información, actitud y campo.

Al respecto es preciso acotar que este proceso metodológico de investigación estuvo pleno de avances y retrocesos, ya que realicé varios contactos con las profesoras e incluso inicié varias entrevistas, sin embargo, algunas de ellas fueron omitidas en una primera etapa, ya que una de las profesoras se sintió en contraposición a la técnica de entrevista narrativa, tal vez pude haber cometido algún error que llevó a esta profesora a desistir de continuar esa entrevista; yo misma preferí no insistir pues no quería presionarla demasiado y renuncié a esta informante; hubo otros casos en los que durante las entrevistas, detecté situaciones en las que se tendía a traspasar la posición de investigador y sujeto investigado por cuestiones relacionadas con mi relación como docente de algunas de estas profesoras, en el caso de una de las estudiantes en las que observé esta situación preferí no continuar con su entrevista, aunque recopilé muchos datos de su vida profesional. En otros casos de las entrevistas iniciadas hubo renuncias en su actividad como profesoras, así que también se tuvieron que desechar; las entrevistas que quedaron fueron las que salvaron todos estos percances.

- Análisis de relatos.

Se identificaron en los discursos las proposiciones y aserciones fácticas ya explicadas en este capítulo y que fueron clave en relación a los aspectos que influyeron en diferentes momentos de su vida para la construcción de sus representaciones en torno a la profesión docente, estos momentos se ubicaron desde los relatos de vida, considerando los tres aspectos constitutivos de las representaciones: información, actitud y campo de la representación que constituyen finalmente sus concepciones de mundo.

Este proceso implicó la elaboración de cuadros sintéticos de identificación de cada estructura lingüística en cada uno de los relatos de las profesoras, una vez identificado este tipo de discurso, mediante un proceso intuitivo, de inferencias, contrastación y reflexión de los discursos se construyeron las primeras interpretaciones de las representaciones

En el momento de la selección de las estructuras discursivas señaladas arriba, hubo aspectos en los que el sujeto se explayó, son ideas reiterativas, aunque es necesario considerar que de antemano el investigador elige el área del relato que considera refleja esas formas o modelos culturales.

De forma complementaria y de acuerdo a los planteamientos para el análisis de discursos en forma de estratificación del lenguaje de Bajtin (1989), se recuperó la propuesta de la estratificación de los discursos de acuerdo a: la pertenencia social, posición en la estructura

social, la profesión, las emociones y sentimientos y la subjetividad enunciada a través del discurso, así se busca en el discurso:

Matices semánticos, tonos valorativos, alabanzas.
Identidad social
Concepciones del mundo
La estilística del discurso, tonos, entonaciones (Bajtin, 1989, 94,95)

Un apoyo, que sirvió para contrastar información de sus relatos, fueron algunas ideas que se recuperaron de sus reflexiones, diarios de clase y ensayos de los cursos de El maestro y su práctica docente y Análisis de la práctica docente.

Una vez que se clasificó la información de los relatos por aspectos discursivos, los cuales son referentes de sentido común, esto constituyó una base para articularlos con un referente teórico de forma que permitiera llegar a los sentidos y significados construidos por los sujetos acerca de su profesión, con base en ese contenido reiterativo, se armaron las primeras categorías de análisis; así al relacionar el referente empírico del relato, se identificaron ideas reiterativas, éstas se articularon con un referente teórico pertinente que permitiera un abstracción de la idea de conjunto.

-Identificación de categorías de análisis:

A partir de los relatos de las profesoras se identificaron temas y fundamentos de las ideas expuestas, con base en estos planteamientos se identificaron y redactaron las siguientes categorías.

Categorías de análisis

Las categorías identificadas a partir de sus relatos se fueron prefigurando desde dos vertientes: los ordenamientos institucionales y las influencias familiares y escolares como ideas de sentido común, en algunos casos siguiendo una secuencia lógica de lo escolar y familiar en continuación directa con lo institucional; finalmente son construidas de manera simbólica; de ahí los sujetos construyeron nuevas ideas algunas con rupturas en relación a las interpelaciones sociales que les indicaban ciertas actitudes a seguir, finalmente cada una de las representaciones de las profesoras se cruzan y se diferencian en el tiempo, de forma que en un momento son compartidas y en otro siguen caminos disímbolos, se vuelven polémicas. La posición del sujeto toma conciencia y define el sentido de sus acciones.

Representaciones desde los ordenamientos institucionales,

Esta categoría encontrada en los relatos vinculados a sus representaciones sociales

constituye la relación entre el marco institucional como espacio de interacción social de donde obtienen ciertas informaciones básicas en torno a la profesión y la elaboración de sus representaciones influenciadas por dicha instancia de la que forman parte y en la cual han interiorizado una gran cantidad de creencias y mitos de la realidad social; de esta manera hay diferentes sentidos orientados de acuerdo al lugar donde laboran: públicas, privadas, comunitarias, dependientes del Gobierno del D.F. De ello se desprenden ciertos sentidos construidos acerca de la profesión; los significados se derivan de lo que le atribuye la institución a la profesión y el proceso de institucionalización de la misma. Estos aspectos se describen en capítulo dos, este aspecto se analizó en diversos relatos y se condensaron las ideas para la identificación de sus representaciones.

Representaciones y educación familiar y escolar

Construida desde los valores interiorizados, criticados, negados, negociados y dialogados en estos ámbitos. Esta categoría se observó como elemento influyente en la conformación de las representaciones; específicamente está presente en las múltiples ideas acerca de los valores aprendidos por parte de los padres y maestros asociados a identidades de género; los cuales trasladaron a su entorno profesional como profesoras con los niños y niñas, en algunos casos se presentaron como verdaderas confrontaciones sociales del sujeto con su realidad escolar.

Se captaron ideas acerca de la obtención de un capital cultural, el cual se interioriza como información (elemento de la representación) permitiéndoles integrarse al mundo social y personal, interactuar con los otros dentro de una clase social que las ubica en determinados círculos sociales en los cuales obtienen determinada información que les sirve para actuar en ese mundo.

En cuanto a las actitudes ante la profesión como aspecto que configura la representación se encontró en los relatos: decisiones asumidas en su situación familiar, con relación a la profesión a seguir, sus experiencias escolares, las analogías elaboradas en relación a la educación que dieron a sus hijos utilizada como referente de comparación en sus funciones de enseñar a los alumnos.

Por otro lado, se siguió un eje de análisis a lo largo de la identificación de las representaciones, la identidad profesional estructurada desde los contextos institucionales y asociada a eventos vividos por las profesoras y su experiencia profesional. Está conformada por representaciones vinculadas a figuras de profesores: modelos profesionales a seguir, vinculados a creencias y valores sobre la profesión. Este eje se identificó en todos aquellos relatos en los que existió una o varias figuras de sus profesores de la niñez y adolescencia con los que se identificaron como un modelo de profesor basado en el deber ser tanto de aquellos que les dejaron experiencias positivas como traumas que marcaron su infancia,

asimismo se condensan referentes traídos de la historia, de lo institucionalizado y asimilado por ellas como tejido social construido desde sus interpretaciones simbólicas de la profesión. Finalmente dentro de estas categorías se ubicaron como líneas a partir de las cuales se asoma una idea de la profesión.

- Interpretación de relatos.

Se siguieron aspectos que trastocaron a las categorías señaladas arriba: creencias, mitos, ideologías, cultura, valores, relaciones subjetivas y emocionales en relación a la profesión desarrolladas en su entorno sociocultural, de acuerdo a la información que recibían de otras personas relacionadas con sus círculos de interacción. Se ubicaron momentos críticos de sentido en relación a su cultura e ideología; lo que pensaron de la profesión de educadora como ideal; sus pensamientos se vincularon con el mismo espacio escolar en el que tenían a sus hijos, de ahí se siguió un eje de análisis: la profesión vinculada a la necesidad como madres de atender al hijo o hijos.

Se siguió un relato en forma diacrónica, una microhistoria, a fin de comprender los caminos que las llevaron a la profesión; dichos aspectos se analizaron también desde otro eje estructurante: los aprendizajes y conocimientos logrados previos a su inserción, durante y posteriores a su función de profesoras.

Un enlace que llevó a la identificación de las representaciones fueron las interacciones sociales en las que se desarrollan profesionalmente, las distintas escuelas donde ellas trabajaron considerados como ambientes de los cuales extraen una gran cantidad de información; es a través de esas interacciones que establecieron comunicación con sus pares, directivos, padres, la familia, los amigos, en cursos, a lo largo de toda su experiencia personal y profesional; en esos espacios es donde se crea y recrean los sentidos y significados de la profesión.

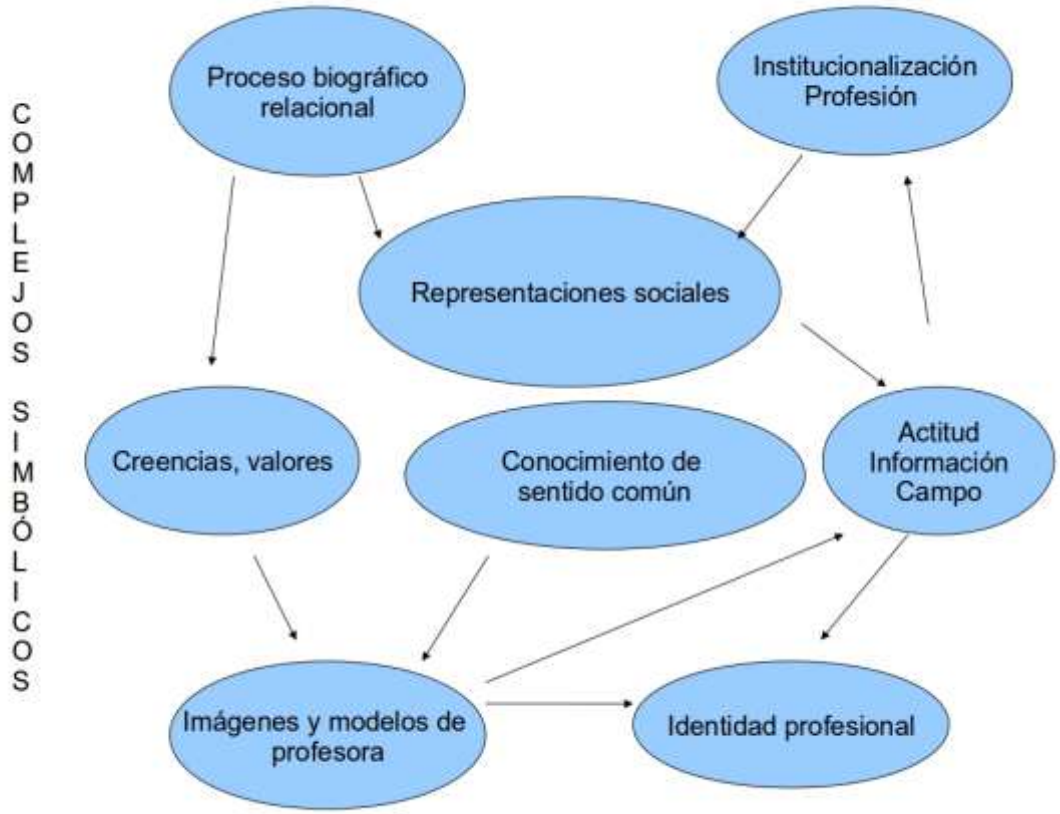
Una vez identificadas estas categorías se analizaron en cada uno de los relatos, en este proceso se identificaron elementos cruzados que orientaron la confirmación de la representación, por ejemplo, se observó cómo los ordenamientos institucionales se interiorizaron de manera muy diversa en cada profesora, en algunas se evidenciaba su acuerdo con la institucionalización de reglas, al afirmar y reproducir las normas establecidas, aunque en algún momento, una misma profesora afirmó críticas o negaciones con respecto a dichos ordenamientos; confirmando lo que señaló Rodríguez (2007) en términos de la coexistencia en una misma representación de representaciones ya sea hegemónicas o polémicas en diversos grados, esta autora afirma la posibilidad de identificar la jerarquía de este contenido de acuerdo al tipo de representación. Se evidenció de esta forma la correlación entre creencias y valores aprendidos en los entornos familiares y escolares, se llegó a develar de dónde provenían esas ideas y la forma cómo las

profesoras las integraron en sus actitudes ante la profesión, de acuerdo a su posición al interior de una institución, dependiendo de la situación coyuntural por la que atravesaba tanto la institución como su situación profesional.

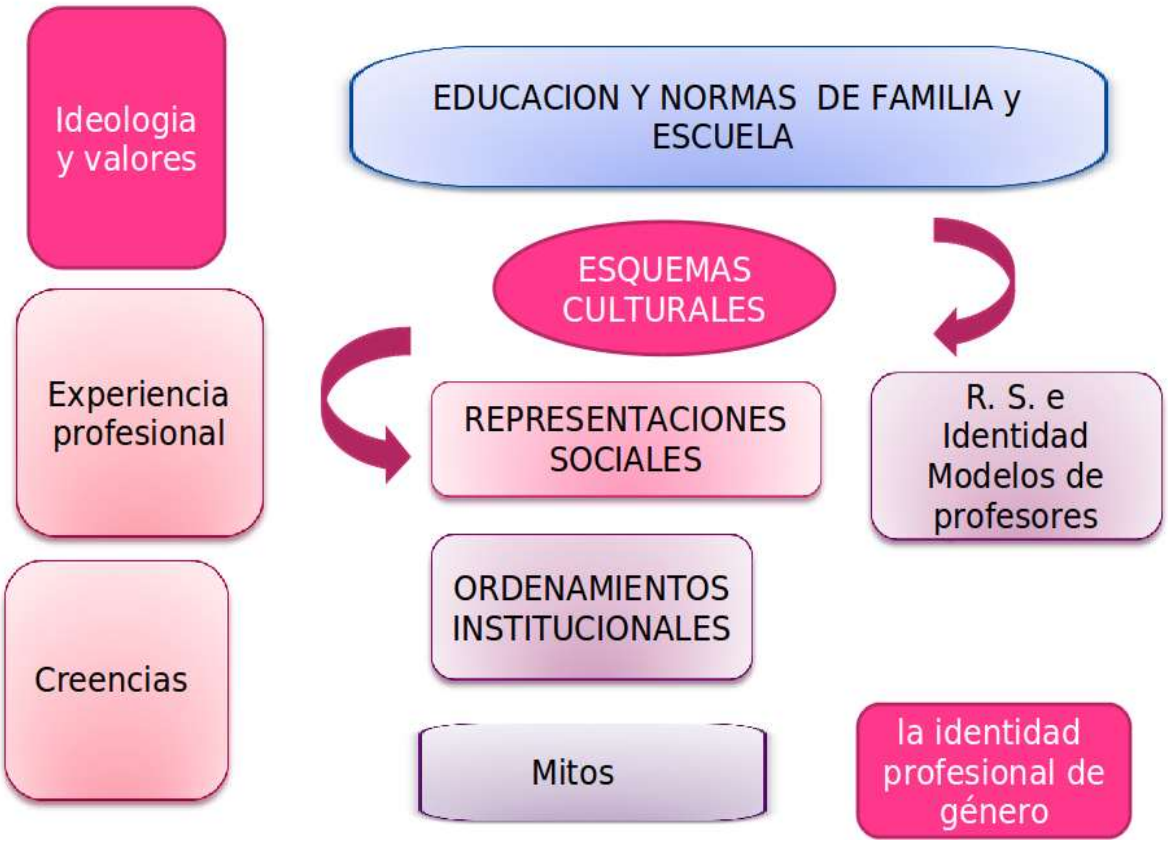
Otra forma de llegar a la identificación de las representaciones fue a través de un proceso inferencial y de análisis del discurso, por ejemplo, al detectar que en el relato de una profesora se presentaron de manera reiterativa preguntas, negaciones y críticas, analizadas que en conjunto, permitieron identificar un primer sentido de la actitud ante la institución y la profesión, se trataba de una forma primitiva, un primer indicio, que evidenciaba la forma en que algunas de las profesoras miraban a la institución en un sentido de subversión de lo establecido que cuestionaba su forma de organización, la interpelación cuestionada acerca de la profesión, aunque de manera limitada indicaba una tendencia hacia una representación polémica más que hegemónica que toma distancia de representaciones naturalizadas de la actividad de educadora vista como madre amorosa, aunque los valores aprendidos intervinieron de manera confusa para la toma de decisiones sin embargo, no lograban transformar del todo su sentido de la profesión. Para visualizar mejor el cruce de estos elementos del discurso, se elaboró un esquema en el que se detectan las formas de interrelación de cada uno de estos aspectos. (Esquema 1 y 2)

Finamente, una vez seleccionada la información nodal acerca de la profesión, se fue siguiendo un hilo conductor para captar la posible representación de la profesión, asociada a los antecedentes educativos, culturales e ideológicos como modelos o esquemas culturales en los cuales se educaron estas profesoras, es una construcción que surge de todo un proceso de intercambios sociales y culturales a partir del ordenamiento de diferentes momentos, discursos e ideas clave, se llegó a identificar la representación. Las categorías desarrolladas en el capítulo seis evidencian sus pensamientos como representaciones sociales, ideas de sentido común acerca de la profesión.

A continuación expongo el análisis e interpretación de los relatos de vida de las profesoras; a partir de éstos se identificaron los procesos y contenidos de las representaciones sociales; la exposición de cada uno si bien es extensa, refleja de manera particular la forma en la que se fueron construyendo esas representaciones, dando así significado a su profesión de educadora.



ESQUEMA No 1 PROCESO METODOLÓGICO



ESQUEMA No. 2 CATEGORÍAS Y EJES DE ANÁLISIS.

El texto no es un conjunto de signos cerrados, dotados de sentido que se tratara de encontrar. Es un volumen de huellas en trance de desplazamiento. Roland Barthes

CAPITULO 6 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PROFESIÓN DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. UNA MIRADA DESDE SUS ÁMBITOS DE INTERACCIÓN SOCIAL.

En este capítulo se expone el análisis del proceso de construcción del contenido de las representaciones de la profesión del grupo de profesoras descrito anteriormente. Dichos contenidos han sido elaborados a partir de la interacción social de las profesoras de preescolar con las diferentes personas con las cuales se comunican en diversos contextos a través de lenguajes y códigos específicos.

Este proceso comunicativo les ha permitido crear y recrear su realidad en sentidos diversos los cuales se sustentan con base en aspectos ideológicos, políticos, valores, creencias, sentimientos y emociones que integran su ser social y su subjetividad.

La apropiación de conocimientos, ideas o creencias es una acción que se interpreta por parte de los sujetos con ciertas connotaciones culturales y de acuerdo a sus vivencias particulares. Shutz (1974) señala que el basamento primordial de nuestro ser en el mundo reside en el espacio y tiempo subjetivos; sostiene que el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, aunque es un ser social enraizado en una realidad intersubjetiva. "Su expresión individualizada depende de la situación exclusiva que ocupa el individuo en el mundo social" (Shutz, 1974,18).

La posición que cada sujeto adopta en la sociedad guarda una relación directa con la educación vivida por parte de los sujetos en diferentes espacios; ésta es un referente básico de información que se vive como parte de su historia; en el caso de las profesoras es un medio a través del cual se van relacionando con los otros y les sirve para orientar su carrera profesional.

La comprensión de las representaciones sociales en torno de la profesión de profesoras de preescolar está íntimamente interrelacionada con el proceso de constitución de su identidad profesional, es preciso reconsiderar conceptos ya explicados en el capítulo cuarto. Uno de éstos es la información como elemento constitutivo de la representación, ésta se obtiene desde la conversación cara a cara, de acuerdo al grupo de pertenencia, hasta el contacto con los libros, en la interacción cotidiana con los otros, con autoridades, compañeros profesores, padres, alumnos, en cursos, conferencias, con un amigo(a), entre otros.

En relación a la representación social sabemos que se desarrolla como un proceso de construcción de conocimiento de sentido común en diversos espacios y en la interacción comunicativa con los otros que pertenecen a un determinado circulo.

En esos espacios de interacción social se estructuran las ideas que conforman lo que Giménez (1997) llama complejos simbólicos culturales. Los individuos, dice, internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia.

La misma pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir según Giménez, un complejo simbólico cultural, que funciona como su emblema; pertenecer a un grupo implica a la vez asumir una representación social perteneciente a ese grupo.

Otro elemento vinculado con su representación es la idea de sentido común, relacionada con lo que para estas profesoras significa ser profesora de preescolar a partir de los significados de la profesión que han construido desde diversas fuentes, por ejemplo, aspectos asociados al oficio, la tarea de planificación, la evaluación, el vínculo entre la profesión y el currículo, su papel en la relación con los alumnos etc, .éstos elementos se vinculan con la funcionalidad de la representación de la profesión.

De acuerdo a las consideraciones anteriores, se indagó cuáles fueron los procesos mediante los cuales los sujetos se apropiaron de determinadas ideas del ser profesoras y cómo esas representaciones les dieron cierta identidad en su profesión de enseñar, las ideas en las profesoras estudiadas fueron cambiando de acuerdo a su contexto y desarrollo profesional como veremos en sus relatos de vida. A fin de seguir un hilo de estos procesos a continuación describo las características profesionales de los sujetos de estudio. Considerando lo anterior, vemos que la representación y la identidad16 se articulan con el espacio cultural en el que se desenvuelven los sujetos, de este contexto reciben influencias importantes que a su vez favorecen o impiden la participación en la toma de decisiones en momentos y espacios significativos de sus vidas. Así se pudo observar que las profesoras investigadas manifiestan en sus pensamientos diferentes niveles de conciencia con respecto a la profesión.

Las representaciones ”también definen la identidad y la especificidad de los grupos. Ellas también tienen por función situar a los individuos y a los grupos en el campo social... las representaciones... permiten la elaboración de una identidad social y personal” (Carugati, citado por Giménez, 1997,8).

16 En este trabajo la identidad se concibe como la pertenencia común, por ejemplo, ser o pertenecer a un grupo de profesoras de escuelas particulares, de escuelas públicas, de Jardines comunitarios, ser normalistas o no normalistas, considerarse constructivistas o tradicionalistas; trabajar en cierto tipo de escuelas etc. atribuciones de ellas no necesariamente fijas sino muy cambiantes.

Tanto la información como la actitud hacia la profesión influyen en la representación que tienen de la misma; estos aspectos constituyen lazos a través de los cuales pueden interactuar con otros profesionales y desenvolverse en el medio escolar.

6.1 ¿Quiénes son estas profesoras?

En este inciso sólo se mencionarán algunos datos generales que las identifican como grupo social, los datos más puntuales de cada una se tratan a lo largo de cada uno de sus relatos**.**

Las 14 profesoras que integran este estudio son en su totalidad mujeres mexicanas, nacieron en el D. F.; sus edades fluctúan entre los 23 y 40 años de edad; pertenecen a las delegaciones: Tláhuac, Iztapalapa, Xochimilco, Contreras, Coyoacán y Tlalpan; sus padres provienen de distintos estados de la república mexicana.

6.1.1 Situación social y laboral

En este rubro se estableció la categoría de solteras separadas para las que vivieron en unión libre y luego se separaron; al inicio de la investigación había casadas en proceso de separación y divorcio, finalmente se divorciaron tres; siete son casadas; dos solteras sin hijos, una está separada temporalmente de la pareja y una más se separó recientemente de la pareja.

El promedio de hijos es de tres, la mayoría vive con ellos y solo en dos casos viven con los hijos y con sus padres; los primeros tienen edades desde un año a 17 años, cursan la secundaria y uno la preparatoria.

Dos profesoras trabajan en centros comunitarios, siete en escuelas particulares, tres en públicas y dos en CENDI del Gobierno del D.F.; una de ellas es directora de un jardín de niños público, otra es responsable de un Jardín comunitario; atienden a niños de maternal y preescolar cuyas edades van desde uno a cinco años, antes de ingresar a primaria.

Por lo menos cuatro de ellas cuentan con algún familiar que es maestro; la mayoría de los sujetos estudiados son de escuelas particulares, éstas mantienen una posición económica por debajo de la situación del resto de maestros de escuelas públicas, este dato se constata por la comparación entre los salarios, entre públicas y privadas, (Anexo 1) así como las posibilidades que tienen de ingresar a programas compensatorios como lo es carrera magisterial; para las de escuela pública es una posibilidad, mientras que para las otras es nulo.

La situación anterior sitúa a las primeras en una posición en desventaja, ya que en un gran número de las escuelas particulares donde trabajan son impulsadas como negocio, el salario y las condiciones para un desarrollo profesional no son muy prometedoras, ya que las escuelas que las contratan no les dan acceso a atención médica a la que tienen derecho como trabajadoras, ni otras prestaciones sociales de ley; si alguna decide salir de este

círculo, el proceso seguido para ubicarse en una escuela que les brinde un salario equiparable al de escuelas públicas de mejor nivel es largo y difícil, a menos que cuenten con un apoyo que las ubique en una escuela.

Debido a diversas circunstancias las egresadas de estudiosa nivel de asistentes lograron salir ante una adversidad social como lo fue para la mayoría ser rechazadas por más de una institución educativa de nivel profesional, posteriormente obtuvieron una carrera técnica, para varias de ellas en puericultura o como asistentes educativas, la actitud ante esta situación de desventaja para ingresar a estudios superiores fue en un primer momento de cierto desajuste, frustración y desmotivación ante el estudio; posteriormente, decidieron continuar estudiando.

A estas profesoras les tocó vivir fuertes coyunturas sociales, por ejemplo, la problemática del ingreso a nivel medio superior, cada año con menos lugares en las universidades, en franca competencia con miles de estudiantes que buscan las mismas oportunidades educativas. Padecieron la falta de una alternativa educativa por lo cual optaron por otros caminos, para algunas sin la vocación o el deseo de llegar a ser profesoras.

La mayoría intentó hasta en cuatro ocasiones ingresar a educación media superior y posteriormente a una universidad, sin embargo, no lo consiguieron, ello marca en gran medida el futuro y elección de su carrera. Por lo menos tres de ellas por diferentes circunstancias críticas de su vida abandonaron la oportunidad de continuar estudiando en el nivel licenciatura en la opción que habían elegido inicialmente.

En lo que respecta a la identidad profesional de profesoras de escuelas particulares es altamente cuestionada socialmente por no cumplir con cierto perfil profesional para trabajar como educadoras, esto se señala tanto por los padres como por las autoridades y en el mismo gremio por las otras profesoras las cuales si cuentan con estudios de normal en escuelas públicas; por lo anterior, su situación laboral cambia constantemente y con ello sus representaciones se van transformando.

Las profesoras de escuelas particulares, comunitarias y de los CENDIS del gobierno del D.F. conforman un nuevo sector magisterial, que no tiene el antecedente de una formación inicial como profesoras normalistas, ingresaron a ese grupo social por diversas causas entre las que se ubicaron: sus relaciones sociales con personas del ámbito docente, así lograron colocarse en una escuela particular; de igual forma se les presentó la oportunidad del trabajo, algunas contaron con algún familiar que es maestro y las integró al sistema; otras buscaron la forma de ser maestras para tener tiempo y lugar de atención para sus hijos. En esta investigación se ubican a once de los sujetos estudiados con este perfil.

Otras tres profesoras sujetos de este estudio son de escuela pública enfrentan otros cuestionamientos sociales, así como una serie de críticas principalmente con respecto a su formación pedagógica y competencias exigidas a partir de la reforma de preescolar 2004 y

el papel que juegan con respecto a su función en el nivel preescolar, bajo nuevas orientaciones como un nivel obligatorio dentro de la educación básica.

La mayoría pertenecen a un origen de clase social media baja y media; sus padres tienen nivel académico de primaria y secundaria, la mayoría mantiene una posición económica que cubre apenas lo suficiente para su desarrollo personal y profesional. En las familias de tres profesoras se enfrentaron problemas de alcoholismo de los padres y conflictos emocionales derivados de esta situación. Asimismo, se observaron en cada una de sus familias, situaciones difíciles, por ejemplo, la asunción del rol de madres por parte de dos de las profesoras en apoyo a su familia, quedando a cargo de sus hermanos económica y moralmente.

La extracción social de los sujetos y su pertenencia a grupos de familias muy diversas influye algunas veces con fuertes limitaciones de información y cultura pero no impide a futuro el acceso a mejores oportunidades de estudio y trabajo; las profesoras de escuelas particulares ubicadas en una situación de franca desventaja social afrontaron críticas de su familia y de las personas con las que interactuaban porque no pudieron estudiar en la universidad que deseaban, algunas relatan que ya no querían hacer otro intento por temor a ser evidenciadas ante familiares y amigos; paradójicamente estos eventos las orillaron a continuar una búsqueda hasta ubicarse en los diferentes contextos escolares aunque en ese proceso ya en una situación social diferente.

Las profesoras tienen conciencia de los problemas que tienen en sus familias; en algún momento como parte de esa situación crítica buscaron como alternativas salidas falsas: un novio, un embarazo, una religión. Asimismo emergieron nuevas crisis en la etapa de juventud que vivieron paralelamente a la necesidad de ser reconocidas socialmente como buenas estudiantes e hijas responsables, así como ayudar a su familia a través de la búsqueda de un trabajo "salir adelante con mis hijos, estar tranquila, formar una familia".

Las de escuelas particulares, comunitarias y de CENDIS en su mayoría inician su profesión como asistentes educativas no como maestras y con el paso de los años, la escuela les otorga la posibilidad de trabajar con niños de nivel preescolar y en algunos casos de primaria, con lo cual se transforma su estatus profesional, ya que se convierten, en determinado momento en maestras, aunque su permanencia estuvo y está condicionada de acuerdo a la reforma que establece el nivel preescolar como obligatorio, con esta modificación sólo pueden continuar en el trabajo si estudian una licenciatura relacionada con la educación.

La licenciatura les sirve para poder afianzarse en el medio, de otra manera no podrían seguir siendo maestras; son profesoras-madres que traen consigo una historia muy particular, esto es no estudiaron en la normal de educadoras ni en la de maestros, son en su mayoría mujeres casadas o solteras con hijos.

Las de escuelas públicas son egresadas de distintas normales de educadoras, trabajan en Jardines de niños públicos, son también madres de niños pequeños, aunque las condiciones de trabajo difieren de las del primer grupo con varias ventajas laborales, también tienen otros conflictos sociolaborales; éstos se describen puntualmente desde sus propios relatos.

Estas últimas han tenido otra trayectoria, aparentemente menos difícil, sin embargo, enfrentan escenarios muy competitivos por el sistema escalafonario a través del cual pueden acceder a puestos de directivos de supervisión, jefaturas y coordinación del sistema.

En el ámbito anteriormente descrito es donde se ha observado una serie de apreciaciones generalizadas entre estas maestras en torno a su visión sobre su situación como mujeres responsables de familia y su vinculación con el trabajo paralelo de la docencia, cuestión que carga con implicaciones educativas, socioculturales, psicológicas, ideológicas, institucionales, políticas, de género y poder que subyacen en su labor de enseñanza con niños de educación básica.

Ese trabajo contiene en gran medida fuertes cargas ideológicas en torno a diversos aspectos educativos, por ejemplo, desde sus representaciones sociales piensan que el buen maestro debe controlar al grupo, esto es una necesidad básica en la actuación docente, es algo que se les exige cotidianamente por parte de la institución, por ello para estas profesoras es de suma importancia el sentido que imprimen a sus prácticas, pues ello trasciende en el estatus que se les otorga por parte de la comunidad escolar.

El trabajo realizado directamente con las profesoras pone al descubierto un sujeto heterogéneo, con una historia particular que trae a diario en su interacción con otros sujetos: maestros(as), niños(as), autoridades, esposos, hijos(as) padres, madres, etc. Se observa un sujeto que tiene intereses, expectativas, deseos, que en muchas ocasiones se ven obstaculizados, frenados, limitados, que en pocos casos son congruentes con sus intereses personales y profesionales.

En estos procesos educativos se identifica una forma particular de acción educativa ya que son mujeres que viven la exigencia institucional de ser ejemplo y muestra del ideal de maestro “bueno”, históricamente ubicado como la “piedra angular del sistema educativo” o el portador del cambio social con espíritu de sacrificio.

Estas profesoras realizan sus actividades diarias con una carga ideológica, psicológica, sociocultural y política, en ello interviene una particular asunción de ciertas representaciones sociales del hacer docente, a partir de las cuales tratan de resolver problemas educativos que se les presentan día con día, tanto en el ámbito escolar, como el familiar. Por muchos años han enfrentado situaciones educativas desde lo que ellas consideran un deber ser ético de la profesión.

Las profesoras estudiadas se enfrentan a otras historias, otro puntos de vista, otras ideologías, aunque en la mayoría de los casos sin percatarse de todo ese entramado de procesos y situaciones complejas internas y externas que constituyen la práctica de los (as) maestras, así como la vida cotidiana de las mujeres, madres, maestras.

Al abordar los relatos de vida profesional de las profesoras, se observó que asumen ideas desde su propia historia, algunas integran otras miradas e intentan resolver situaciones inciertas y conflictivas dando un sentido distinto a la profesión al ya impuesto socialmente.

Una parte de las profesoras que se analizan en esta investigación, interesadas en mejorar su práctica y presionadas laboralmente por las instituciones cursan la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional; por lo que fue oportuno integrar sus propias representaciones de la profesión, ya que su posición como estudiantes universitarias representa una mirada distinta al resto de sus compañeras profesoras.

La visión que manifiestan algunas de las profesoras de este estudio, parte de lo asimilado en la constitución de su representación como profesoras, sin embargo, como se verá adelante en otro capítulo, las designaciones socioculturales que se les han atribuido están relacionadas por un lado, con la institucionalización de la profesión y por otro, con su propia biografía, aspectos que imbricados e influenciados recíprocamente dan cierto sentido a la profesión.

En su experiencia de vida se encuentran implícitas ideologías que se relacionan con el ser y el hacer, a su vez fundamentadas en concepciones filosóficas y pedagógicas, así como aspectos psicológicos, sociológicos internos y traducidas desde sus marcos culturales de referencia, constituye finalmente sus representaciones sociales.

Los procesos vividos por ellas están vinculados a sus capacidades y potencialidades como seres humanos y como profesionales, con las formas como se han ido relacionando con su contexto con las personas que les rodean en los ámbitos familiar y escolar desde sus primeras experiencias de la infancia hasta su vida adulta. Se rescatan aspectos de su vida privada y pública, el proceso contempla sus trayectorias escolares y profesionales en las que existen aspectos de influencia hacia sus R.S., ese conjunto de ambientes culturales e interacciones con los otros dan cuenta de las influencias que ejercieron poder sobre ellas mismas, de lo asimilado o rechazado, de la realidad que les rodea, lo que han hecho ante la vida y la actitud con la que se relacionan y enfrentan su realidad en los dos ámbitos que se influyen mutuamente el escolar y el familiar.

Este conjunto de ideas construidas a lo largo de su formación suelen estar en contraposición a lo estipulado por la institución, ahí se encuentran fuertes tensiones entre sujeto-institución que generan a su vez emociones trascendentes en sus vidas. Esta

situación crea en ellas diferentes cuestionamientos de identidad, ser buena profesora, asumir las normas, cubrir las expectativas que los otros tienen sobre ellas, asumir las reglas institucionales, seguir los ordenamientos institucionales o crear modos distintos de realizar su práctica profesional, adaptar las normas desde sus creencias.

De esta manera se puede observar que en algún momento de su vida como profesoras, interiorizan que deben ser responsables desde distintas esferas: ser madres, maestras y esposas. Asumen ciertos roles, algunas veces siguiendo lo establecido, en otras ocasiones revelándose abiertamente a ello aunque este actuar les cueste en ocasiones su puesto de trabajo.

Como se planteó en la introducción y en el capítulo 2 de este trabajo, el problema de la profesión docente en mujeres está fuertemente vinculado a los aspectos de género, pues esta situación marca los distintos roles y funciones a desarrollar al interior de las instituciones, así la representación es construida a partir de las designaciones externas y las habituaciones que las mismas docentes reproducen de manera cotidiana en la escuela.

Estas ideas son coincidentes con la categoría de intersubjetividad que plantea Jodelet(2007) al señalar que es en las relaciones intersubjetivas, en la comunicación con los otros donde se empiezan a estructurar las ideas en torno a una representación, de igual manera, cuando una persona confluye con otra, se identifican mutuamente y van conformando un conjunto de ideas que las agrupan con relación a otras personas con sus mismos intereses, crean identidades grupales.

En los siguientes apartados se rescata lo más relevante de dichos procesos : la educación recibida de la familia, los ordenamientos institucionales; las experiencias escolares y familiares como factores intervinientes en la constitución de sus representaciones.

6.2 La educación recibida en la familia. Espacio de información y construcción cultural

La educación que reciben mujeres y hombres a lo largo de su vida en la familia, en la escuela y en diversos entornos socioculturales marcan los procesos seguidos en cada uno de ellos; sin embargo, es posible que cada sujeto establezca formas distintas de mirar esa realidad y construya desde sus propias atribuciones una visión distinta de ese entorno.

En el estudio acerca del poder de la familia en su función educativa, se señala que "existe una influencia del género y el poder en la función educativa de la familia como mediatizadora de la visión de la realidad social; es la madre a quien se le considera responsable fundamental de la educación temprana de los niños, es oprimida, subordinada y marginada en cuanto tal, se convierte en agente de la transmisión de la ideología dominante al contribuir que niñas y niños acepten e internalicen la reclusión de la mujer en su papel doméstico, como única realidad posible**" (** Gerbilsky Sshlimovich, 1995,12)

En las interacciones cotidianas los sujetos aprenden diversas formas de apropiación de la realidad, así como una serie de normas, reglas, creencias, mitos, prejuicios en torno a lo que significa ser mujer, hombre, estudiante, profesional, madre, asimismo se apropian de diversos significados de la familia, la pareja, la profesión. La comunicación con las personas con las cuales establecen contacto cotidiano, en diversos encuentros cara a cara son relevantes para la construcción de la realidad y sus propias representaciones. En este proceso comunicativo, el conocimiento del sentido común se revela como medio idóneo para analizar la participación de los sujetos en sus contextos con base en sus representaciones.

Las influencias que cada persona recibe de su entorno en relación al sentido que debe dar a su vida está enmarcado por experiencias biográfico-relacionales (Dubar, 1993) las actitudes asumidas para con diversos problemas dependen de toda esa historia y su relación con los otros; si bien existe una influencia cultural del lugar donde pertenecemos no es determinante con respecto a las ideas, creencias, valoraciones que se construyen sobre la realidad .El sujeto elabora, crea e instituye nuevas ideas acerca de lo que considera bueno, aceptable, positivo para su vida y para su realización como persona; aprende, acepta, rechaza, construye, negocia ideas y alternativas ante diversas situaciones que le son significativas; construye nuevos significados con respecto a estas decisiones, en ello va en juego la posición que cada persona adopta de acuerdo al lugar que ocupa en esta sociedad, en un espacio concreto, en relación con los otros, aquí es donde se presentan los primeros conflictos, disyuntivas, tensiones, contradicciones, expectativas, deseos, intereses y motivaciones con respecto a lo que una determinada persona piensa y lo que la sociedad le exige o impone, como un deber ser.

Así, en la familia y en la escuela se pueden presentar tensiones socioculturales sobre cómo debe ser una persona, aquellas son las primeras instancias que educan al ser humano, son espacios donde se juega el poder, se acepta, reproduce, rechaza, negocian diversos significados de la realidad con las figuras de autoridad en relación a la propia persona.

Es común que hoy en día un niño o adolescente rechace la escuela, que se revele ante los designios de su familia; en la juventud aún más intensamente se enfrentan una serie de situaciones que mujeres y hombres deben decidir con respecto al rumbo que tomará su vida; se presentan momentos críticos y coyunturales decisivos para el futuro, como ¿qué estudiar?, seguir en la escuela o no, de igual manera surge la cuestión de ¿qué decisión tomar acerca de la vida en pareja?, ¿qué profesión puede ser la mejor?, la que más guste, en la que se gane más dinero, en la que se obtenga una posición estable, en la que los padres indiquen. Comúnmente se piensa en: ¿qué trabajo conseguir?; por ejemplo, se enfrenta la decisión de continuar con un embarazo o no, cuestión que trae consecuencias directas para su desarrollo profesional, estos aspectos fueron trascendentes en la vida de estas profesoras, configuraron lo que se conoce como sus representaciones sociales.

En el caso de los sujetos de este estudio se plantearon dichas interrogantes como parte de sus vidas; estos aspectos se indagaron como procesos que influyeron decisivamente en las representaciones que aquí nos interesa develar desde su función como docentes de nivel preescolar.

A continuación se presenta de manera sintética el proceso de construcción de sus representaciones en torno de la profesión; menciono datos particulares de cada profesora a fin de que el lector contextualice a cada profesora desde su relato biográfico. Los esquemas culturales aquí caracterizados se van reflejando en su vida profesional, ya como acuerdos, criticas, reflexiones, preguntas o negaciones, lo que históricamente constituye una guía para la identificación de sus representaciones de la realidad.

6.2.1 Esquemas culturales interiorizados durante la infancia en el entorno familiar

La información que cada sujeto recibe de su entorno también es un elemento constitutivo de la representación, es una herramienta para relacionarse con el entorno social, lo que no significa que reciban de manera pasiva esas ideas, sino que producen una elaboración propia desde diversos sentidos. En los siguientes relatos se presentan una serie de situaciones cotidianas en las que cada profesora va conformando a través de su educación un capital cultural que posteriormente potencia para integrarlo a la profesión de enseñar como conocimiento de sentido común.

La profesora 1

Ella tiene experiencia como profesora de inglés en un colegio particular, el idioma lo aprendió a temprana edad por influencia de su madre y en varias escuelas particulares; cursó el bachillerato en prepa abierta, es madre de dos hijos en edad preescolar; es una mujer crítica de todo lo que le rodea; ha reflexionado acerca de la educación recibida de los padres y la escuela; en sus relatos se observó que los primeros personajes que resaltan en su discurso como referentes básicos significativos de información en su vida son los padres y personas directamente relacionadas con su crianza: aparecen su madre, padre y la escuela privada como instancias portadoras de conocimientos e información básica en la estructuración de su esquema cultural y representación social como profesora de inglés, luego como orientadora comunitaria. La madre es un referente significativo, ya que es la responsable de la manutención de la familia, es la que a través de múltiples empleos (entre éstos de profesora de inglés) se hace cargo de los hijos, lo cual transforma el esquema cultural tradicional de la familia en la que el padre se considera la figura protectora. Ella señala:

> "A mi hermano en primero lo adelantaron a segundo porque ya sabía leer y escribir, **mi mamá nos enseñó…** mi mamá **nos metió en una escuela de paga; sólo estuvimos un año escolar, es una escuela bilingüe"**

> "No recuerdo haber visto a mi papá en ese tiempo o quizá si por temporadas ya que mi mamá nos decía que no lo veíamos porque no le daba nada para nosotros y que no le ayudaba en nada, **mi mamá tuvo que manejar un pesero para mantenernos** y también ***trabajó de maestra de inglés*** **en un kinder** en la condesa pero le pagaban muy poco , así que se salió de ese trabajo y entró en una farmacia…" Profra. 1.

De acuerdo con este relato, las vivencias con su madre evidencian que ésta fue una primera influencia que prefigura su sentido crítico hacia el papel que tienen los padres en la educación de los hijos aunque paradójicamente la profesora en su rol de madre vive con fuertes presiones y dilemas ya que es a la vez profesora y madre.

En la apreciación de su padre, muestra ciertas alabanzas hacia su forma de ser; aunque ausente en determinados momentos tiene interés en la educación de sus hijos; ella los recuerda como **valores dignos** de seguir; sus consejos constituyen una figura identitaria análoga a la del profesor que es divertido, ocurrente, canta, y motiva a los estudiantes a escribir historias, así percibe ella a su padre, en términos prácticos esas ideas se convierten en una herramienta viable para reproducirla con los niños que educa:

> "…nosotros vivíamos con mi abuela en una casa de un piso con un pequeño jardín, pero compartida con muchos, ahí empecé a conocer un poco a **mi padre era muy divertido y ocurrente siempre cantaba y nos decía que escribiéramos historias. En ese tiempo a mí me gustaba mucho contar mis sueños y le aumentaba de mi cosecha convirtiéndolos en cuentos y en casa de mi mamá ya no me pelaban prácticamente;** y **él se mostraba muy interesado y me animaba para que yo siguiera inventando"** Profra. 1.

Así esta profesora interioriza un sentido reflexivo no solo de su práctica profesional sino de toda su existencia social, ello le permite tender puentes hacia una educación innovadora un tanto bajo la influencia importante de su padre que viene a ser una figura de apoyo a las ideas que se le van presentando en la práctica; mientras que la madre aparentemente tiende más a obstaculizar sus ideas. Desde estos momentos se va delineando una figura de profesora activa que utiliza sus sueños para construir cuentos.

Los padres continúan siendo los principales personajes de los cuales las profesoras obtienen ciertos valores; van conformando sus ideas y creencias no sólo desde el deber ser, de igual manera, la forma de ser y relacionarse con ellos puede ser ejemplo de lo que no se desea, se niega y rechaza; en su relato se observa que inicialmente contradijo tajantemente la idea de ser maestra propuesta por su madre: "yo maestra que horror...." frase peyorativa que muestra un sentimiento de rechazo a la profesión, por ser tal vez, una idea sugerida por su madre. En su discurso y de forma ambivalente retoma implícitamente ideas de la madre y a la vez las rechaza.

Desde pequeña fue conformando una visión de escuela que para ella puede ser un ideal a seguir, la idea del vínculo con la naturaleza; el juego simbólico es una actividad que se ha seguido por décadas, es el modelo que planteó la escuela activa y que siguieron otros

educadores; para ella es la primera referencia social de identificación con la profesión. Se vincula además con la Pedagogía de Froebel como una relación ideal en la educación de los niños en contacto con la naturaleza y el juego.

Las vivencias de la infancia al aire libre, los juegos y las interacciones con otros niños son una forma de vida, son aprendizajes que se llevan a otros espacios, otros tiempos, es el presente de lo vivido, pero al mismo tiempo es el futuro que se perfila desde el ahora; es la memoria que siempre se trae a cuestas. En el caso de esta profesora los desacuerdos con las escuelas tradicionales, que son sus principales interlocutoras establece un sentido crítico hacia aquellas, ya que ha percibido grandes deficiencias, en el contacto cotidiano con ellas, ahí vivió una serie de injusticias, para ella representan espacios de rechazo contrastados con la libertad que tuvo en la educación en ambientes al aire libre, de alguna manera es un saber que se integra a la idea de cómo un niño puede desarrollarse íntegramente en un espacio escolar y social más amplio; los juegos tradicionales son formas de interacción con los niños que pocas educadoras(es) continúan llevando a cabo.

> "Nos fuimos a vivir con mi abuela materna y en su casa vivían mis dos tíos hermanos menores de mi mamá y mis abuelos, muy cerca de donde vivíamos con mi papá. Mi infancia ahí fue muy agradable ya que las calles aun no estaban pavimentadas; mis primos por parte de mi mamá vivían a la vuelta de la casa de mi abuela... **jugábamos mucho hoyitos, a la casa del árbol, amigo secreto, escondidillas, bote, stop, columpios, la mano peluda**, **nos grabábamos en la grabadora y hacíamos un programa** que se llamaba tones para los preguntones, etc." Profra. 1.

De esta manera el cruce entre lo biográfico y la perspectiva profesional posibilitan dar un sentido al tipo de profesor que se desea en un entorno posible para lograrlo, en la descripción hay una analogía de identificación con la figura de una profesora activa, crítica y dinámica, actuando de forma congruente en una escuela activa. La profesora recuerda las vivencias de su niñez, recuerda a algunos de sus profesores como activos con una función de orientadores. Menciona la importancia del juego simbólico para el desarrollo óptimo de la infancia; estos son sus referentes para la comprensión de un entorno educativo en el que se puede lograr mejor desarrollo para los infantes.

Profesora 2

Para esta profesora la relación con su padre y madre igualmente marca varios aspectos de su desarrollo profesional a futuro. Cuenta con una formación inicial de bachillerato y carrera técnica como asistente educativo; es madre de un hijo adolescente, tiene experiencia en un centro de desarrollo infantil privado, centra la atención en la educación recibida sobre todo del padre, al cual se refiere por un lado con grandes alabanzas y por otro critica por el alcoholismo que padece. La etapa de juventud y las dificultades familiares fueron decisivas en la estructuración de su representación. Con el tiempo reflexiona en esos procesos educativos y los valora como errores o ideales de su educación que lleva como experiencia hasta su relación con alumnos y con su hijo. Así lo describe esta profesora:

> "**Mi mamá siempre ha trabajado** desde que éramos niños mi hermano y yo, su trabajo consistía en trabajar en casa; lo que recuerdo es que como **ella tenía que trabajar yo me iba sola a la escuela, le ayudaba a cuidar a mi hermano,** el trabajo de mi papá consistía en la albañilería, lo que recuerdo de él es que en ocasiones trabajaba y en otras no, tenía problemas de alcoholismo, por lo cual **mi mamá tenía que trabajar sin descansar para poder sacarnos adelante.** La escolaridad de mi mamá es solo la primaria. **De mi papá tengo grandes recuerdos como: cuando me llevaba al maratón, a la lucha libre, futbol siempre íbamos a todas partes solo los dos. Mi papá solo terminó la primaria**." Profra. 2.

En este relato se reitera de manera significativa la importancia del trabajo de la madre con ello justifica su ausencia "era para sacarnos adelante"; la figura materna es un ejemplo de la responsabilidad para con sus hijos, es una figura identitaria básica en su percepción de la realidad; en la adolescencia de esta profesora asume el rol de madre, como un mandato de la familia en la que esta profesora tiene un papel preponderante a cargo del hogar; en esta familia aprendió a dar un servicio hacia el otro. En cuanto a su padre menciona de forma ambivalente un reconocimiento por los momentos vividos con él y a la vez un marcado sentimiento de reclamo por su alcoholismo. Adelante veremos cómo su experiencia con sus padres es un factor decisivo en la estructuración de su representación. En su camino por la docencia más que figuras de apoyo, se presentaron personajes que tendieron a obstaculizar su desarrollo profesional, el caso de su esposo es contundente. Adelante se amplía este relato. Uno de sus deseos es superarse profesionalmente y hacerse responsable de su hijo. Se muestra acorde con el perfil que socialmente se ha demandado a la educadora: tierna y amorosa con los niños y niñas.

Profesora 3

Tiene formación inicial de bachillerato en el CCH Oriente de la UNAM y de asistente educativa en una escuela particular, expresa constantemente que tiene una experiencia como profesora interrumpida por su situación personal como madre; pudo ingresar a estudios de normal sin embargo, su proceso se vio truncado por las exigencias del que en ese entonces era su novio. Relata que tuvo una educación en la infancia se puede decir común, padres que intentaron ayudar a sus hijos en la medida de sus posibilidades; el apoyo de su padre fue de suma importancia en una etapa crítica como madre de familia de tres hijos y en su situación coyuntural de soltera. Cuenta con estudios de asistente educativa; desarrolla un alto valor hacia la responsabilidad y compromiso con las instituciones; ha sido profesora de preescolar en varios jardines particulares y ha enfrentado grandes retos y dilemas en cuanto a su vida profesional. Su educación la recuerda así:

> "Pues yo puedo decir que fue una buena educación, porque ellos me enseñaron a ser responsable, bueno también es de que uno quiere también no, **porque desde la guardería, preescolar me enseñaron a cumplir las tareas, con todo lo que me pedían en la escuela**. El problema que teníamos mis hermanos y yo era que **como mi papá y mi mamá trabajaban, cuando teníamos tareas no nos ayudaban a hacerlas y pues lo que nosotros podíamos hacer lo hacíamos".** Profra. 3.

Un aspecto que se observa ha aprendido en la familia y en la escuela es el valor de la responsabilidad, el cual reproduce al interior de las escuelas en contacto con los niños y niñas, esta idea es pensada como elemento inmanente a la profesión. De este aprendizaje elabora la idea de ´cumplir con lo que pide la escuela´.

Estas dos últimas experiencias señaladas indican una seria reflexión con respecto al papel que jugaron las ausencias de los padres: culturalmente se ha criticado esto como una falta de responsabilidad, sin embargo, en su experiencia lo considera como un factor que en particular a ella le dio la posibilidad de ser más comprometida. Es un valor que lleva al entorno escolar, a pesar de que sus experiencias pudieran expresar lo contrario. Manifiesta una tendencia a identificarse con la visión de la norma institucional aprendida a partir de sus experiencias negativas y positivas como profesora de Jardín de niños.

Profesora 4

Es una persona que ha tenido un apoyo importante de parte del padre en lo que respecta a su proceso formativo, éste fue un referente trascendente en su orientación profesional, ante esta figura se apreció en su relato que acepta sus opiniones y decisiones incondicionalmente; desde su discurso se observa al padre como figura de apoyo fundamental en su orientación profesional, éste se preocupó por el futuro de sus hijos e hijas. Ante los variados intentos de ella para acceder a una universidad, finalmente la hicieron decidirse por una formación que por consejo de su padre era conveniente. Es profesora con experiencia en varios colegios particulares; gracias a sus estudios como intérprete y traductora atiende la formación en el área de español y de inglés. Es madre de dos pequeños y está casada.

Su relato evidencia un ideal de escuela que ella misma experimentó, reconoce el valor pedagógico de un espacio educativo que cuenta con una infraestructura amplia y que logra cubrir diversas necesidades del desarrollo de los infantes a través de un papel más activo centrado en el aprendizaje de los niños(as) en contacto con la naturaleza. Reconoce cuando una escuela no favorece éstos aspectos, ello hace recordar los ideales de la educación naturalista. En su experiencia como profesora critica a las escuelas que no cubren estas características:

> "Cuando era pequeña **me gustaba jugar a la maestra**, ya que cuando tenía cinco años **mi padre regularizaba a mis primos y recuerdo que a mi hermano y a mí nos sentaba también con ellos y aunque todavía no sabíamos leer ni escribir, nos decía que hiciéramos un dibujo o alguna plana de bolitas en un cuaderno especial que teníamos solo para nosotros, mi madre también nos apoyaba en lo mismo, ya que como mi hermano y yo somos los más pequeños, siempre quisimos imitar y hacer lo mismo que mis hermanas las grandes, porque las veíamos hacer tarea y nos llamaba la atención, eso sucedía cuando estaba cursando el kinder**, **solo asistí un año a la edad de cinco a**

seis años, fue de gobierno y la verdad al principio como todos los niños me dio temor, pero después me gustaba mucho ir al kinder, ya que recuerdo que **era una escuela grande con dos áreas de juego,** una trasera y una en el patio, tenía un **chapoteadero, parcelas donde sembrábamos zanahorias y rábanos y al final de año que ya habían crecido los cortábamos y los lavábamos y hacíamos una ensalada para comérnosla, también contaba con una área verde aparte de las parcelas, con una aula para el teatro guiñol y mi aula era con mesas redondas y sillas pequeñas, contábamos con botes de crayolas, hojas para pintar y colorear y otros materiales** " Profra. 4.

Profesora 5

Ella ha trabajado desde temprana edad en contacto con instituciones que ofrecen servicios a poblaciones con capacidades diversas, de ahí desarrolló diferentes saberes y experiencias que cruzadas con su historia familiar la han ubicado en una representación centrada en el sacrificio de la profesión; esta actitud tiene como antecedente el sentimiento de no haber sido reconocida ni vista por la familia y sus profesores lo cual es frustrante para ella; a partir de ello se observaron apreciaciones de distintas problemáticas en las instituciones escolares en las que ha estado, la **actitud crítica** hacia éstas se va desarrollando poco a poco, la sumisión aprendida desde su situación en la familia se transforma en crítica argumentada con autoridades con las que al final interactúa ya como responsable de un centro escolar señala:

"La educación eh... a nivel familiar... a nivel familiar ah pues fue algo difícil porque por parte de mi papá nos este... **nos desecharon** completamente como familia, no éramos muy dignos de ellos, entonces **fuimos muy desechados**, **muy agredidos** constantemente, este... y por parte de mi mamá y de mi papá pues **he estado en una familia con un papá alcohólico, entonces ha sido muy difícil, y casi creo que la responsabilidad la ha llevado mi mamá**. **Es la que ha llevado la responsabilidad, ella ha trabajado muchísimo".** Profra. 5.

Los valores que aprendió esta profesora están marcados por una serie de injusticias hacia la familia y hacia la figura de la madre; lo aprendido por ella está marcado por un rol femenino con un espíritu de servicio y sacrificio hacia los otros, cuestión que luego se reafirma en el entorno de la iglesia donde ella se formó como profesora. La figura materna es una imagen que cobra fuerza como mujer trabajadora, responsable de toda la familia, esta figura identitaria representa para ella una forma de ser y actuar en la sociedad. Es un antecedente importante de su representación como profesora.

Profesora 6

Esta profesora tiene también formación en el bachillerato en una vocacional es la única de toda su familia que ha continuado estudiando, ella señala que es la "rara de la familia"; estudió la vocacional pero no la terminó; se dio a la tarea de buscar otra escuela para seguir estudiando, trabajó durante algunos años, se casó a temprana edad y tuvo una hija.

En la historia de esta profesora se observa una **crítica a los padres y a la escuela** por las formas de escasa atención a la individualidad de los educandos; desde su experiencia reflexiva, lo práctico en la vida es lo más importante; sostiene fuertes críticas hacia el padre por su alcoholismo y a su madre por su sumisión; para ella es un valor interiorizado sin duda integrado a la vida práctica, aunque no aprendido en la familia, forma parte de su experiencia vivida y de la conciencia desarrollada desde sus vivencias como hija. Con algunas expectativas truncadas, hoy cuenta con un trabajo en CENDI del gobierno del D.F. atendiendo a los niños preescolares.

Profesora 7

Esta profesora tiene una formación inicial en la preparatoria; es una persona en busca de experiencias nuevas, considera que su educación fue buena; la Licenciatura en comunicación de la UNAM no bastó para cubrir esa búsqueda; es una mujer crítica que vivió experiencias interesantes a lo largo de tres años en E.U. insertada por su hermana en el sistema de enseñanza activa optó por una formación como guía Montessori, carrera que ha seguido por ocho años en diferentes colegios particulares que trabajan con ese enfoque. Es casada, madre de tres niñas; ha sorteado momentos difíciles como madre y profesional; integra dentro de esta educación el **valor del respeto** hacia las personas como algo aprendido de manera consciente. De manera similar a la profesora 1 sus experiencias lúdicas y en su caso la educación afectiva de sus padres la acercan a la expectativa de una formación activa para los educandos. Sus padres aun no estando presentes por tiempos prolongados con sus hijos integraron valores como el respeto:

> "Papá y mamá, eh, bueno, eso era en las tardes; en las mañanas sí nos cuidaba, porque ambos trabajaban, en la parte de la mañana nos cuidaba una vecina, éramos en ese tiempo sólo mi hermana y yo, ella es año y medio más chica que yo. Pero alrededor de las cuatro de la tarde llegaba mi mamá y luego mi papá a las seis ¿no?, este, pues ora sí trabajaba en fábrica ¿no?, entonces **el horario de un obrero le permitía también estar con nosotros,** y pues ya nos íbamos..., **yo me acuerdo mucho de que jugábamos a las ´estrais"... nos apapachaban mucho los dos, como que siempre era esta parte de ´ah mija´, el abrazo y el beso...". .Iba en una escuela de gobierno,... pues para uno fue bueno ¿no?, era lo único que uno conocía**, y **era una educación buena**, y aquí más que nada, yo creo, que **eran los principios y valores que te inculcaban tus papás** ¿no?, **que a pesar de no estar en casa como todo el día, este... pues había esta parte que te inculcan inconscientemente de respeto hacia las demás personas".** Profra. 7.

Profesora 8

Estudió trabajo social en un CETIS, es soltera sin hijos. Obtuvo mucho apoyo de parte de su padre para estudiar esa carrera técnica, le inculcaron el valor de la responsabilidad con igualdad de derechos entre sus hermanos. Optó por el trabajo de profesora por necesidades laborales, ya que en su casa le enseñaron el valor de la responsabilidad y la importancia de seguir reglas. Aunque en una primera etapa de su experiencia docente en escuela particular

no asume una actitud crítica, la forma reflexiva de ver la realidad la va integrando poco a poco en su paso por la universidad. Transforma totalmente su visión de la profesión a lo largo de muchos años, en su trabajo demuestra compromiso y dedicación para con los niños y niñas que atiende, ve la educación recibida como algo positivo. El apoyo de orientación del padre es fundamental en su busca de identidad profesional:

> "Mi mamá se dedica al hogar, ella solamente estudió hasta primaria, este... e igual al hogar, al cuidado de nosotros, nos llevaba a la escuela, nos apoyaba en las tareas, en lo que podía, y mi papá fue el que igual: "¿qué están haciendo?, ¿qué quieren ser de grandes?", ¿no? siempre nos decía, y nos premiaba el día de reyes o cuando nos, así cuando nos llevaba de paseo. Pues **mi papá y mi mamá siempre fueron de reglas, de reglas**: tienes tiempo para jugar, **tienes tiempo para hacer tarea, pero también tu responsabilidad es** este, pues ayudarme en la casa ¿no?, igual no era mucho pero, que recoger tus juguetes, o a lavar los trastes posiblemente. **Así para todos igual.**" Profra. 8.

Su familia coadyuva en la asimilación de las reglas que ordenan la vida social, se tornan como imperativos a seguir en la cotidianeidad, finalmente son formas de integrarse a la forma de organización social imperante aunque con algunos beneficios, por ejemplo, para todos sus hermanos era igual el trabajo, cuestión que sale de lo común dentro de las características comunes de la familia mexicana.

Profesora 9

La educación recibida por esta profesora muestra una situación muy sentida desde su género como hija única en medio de todos sus hermanos varones, deja entrever cierto mandato exigido desde su medio cultural: ella será la única que tiene el poder de guiar a la familia. Hay huellas de una inclinación hacia una profesión vinculada con la naturaleza y el trabajo en la tierra, es egresada del CCH Oriente, sin embargo, en este caso sus deseos de ser Agrónoma se ven frustrados, retoma en su lugar estudios técnicos de inglés y computación los cuales la llevan por el camino de vida profesional de la docencia. Es divorciada y madre de dos hijos adolescentes; en su representación de la profesión veremos más adelante que está ligada con este evento social.

> "Tuve la oportunidad, de ir a las tierras de un amigo de mi papá, nos llevó al campo, tenía hectáreas de, rosas, lechuga, Pepino, de calabaza, y yo tuve la oportunidad de ayudar a cortar pepino, todo eso **con gente del campo ahí me quedé clavada**, **me impactó y me gustó**, **pero también considero que mi personalidad tiene algo de querer ayudar siempre a alguien, he creído que nosotros estamos aquí para algo no se trata de nada más pasar por la vida y ya, es eso, que mi estancia aquí este, sirva para algo, ¿para qué estoy aquí? (ríe)" Profra. 9.**

La risa acompañada del cuestionamiento de ¿para qué estoy aquí? significan un acto de reflexión y hasta subversión, una pregunta que lleva a la conciencia del sujeto para sí con una cierta duda del papel que ella puede lograr, del ideal de maestro que puede llegar a ser y su papel dentro de la sociedad.

Desde la época posrevolucionaria un profesor con sentido ético significaba ser un ejemplo ante la población, un guía del cambio de conciencia que requería la población que recién salía de la crisis social, su idea de ayudar y estar "clavada" con gente del campo es un ejemplo de la tradición educativa que considera a la educación como medio para alcanzar el desarrollo social; el papel del maestro históricamente asumido e interiorizado en ese sentido fue trascendental en la etapa mencionada, sin embargo, en la actualidad continúa siendo un referente importante de identidad profesional.

Profesora 10

Es profesora de jardín público, egresada de la normal de educadoras, con varios años de experiencia como profesora de preescolar, es una persona que evidencia férreas críticas ante la escuela que ve cómo se corrompe cada vez más. Es madre divorciada con un hijo.

En su educación familiar se observan claras tendencias ideológicas en relación a la educación desde el género, ya que en su familia se tiende a sobreproteger al sexo femenino con la **creencia,** principalmente de su padre de que la protección de un hermano menor es garantía de seguridad a la mujer, ella acepta la vigilancia del hermano por imposición de los padres, el rol impuesto es también para los hermanos; se cree que el hermano menor podría salvar algunas situaciones que ella enfrentó como adolescente, sin embargo, también tuvo una experiencia difícil con el padre de su hijo. Relata su educación de la siguiente manera:

> "pues mis papás como que **nos protegían más a las mujeres, se iban a cuidar más a las mujeres,** y siempre que yo quería salir o que iba a ir a la tienda o que me invitaban a una fiesta o algo, "**pues sí, pero vete con tu hermano, y vete con tu hermano"; y siempre me querían mandar con mi hermano**". Profra. 10.

En otros procesos educativos como el de la siguiente profesora hay ciertas tendencias orientadas hacia el logro de aprendizajes muy específicos; en ocasiones motivados por el deseo de los padres, de lo que ellos mismos no lograron y esperan en sus hijos como es el caso de la madre de la profesora 11

Profesora 11

Ella estudió para educadora en la normal de maestras de Jardines de niños; es una mujer inquieta, casada y madre de dos hijos, hija de una familia tradicional. Aquí la influencia educativa se dio del lado materno, su madre en toda su educación básica le enseñó danza regional, actividad que marca en lo futuro su tendencia profesional como profesora; ella hace énfasis en la formación profesional de sus hermanos y se compara señalando que ella también deseaba y podía lograr una carrera profesional, de inicio a ella le gustaba la Comunicación, sin embargo, la influencia de su madre es importante en su formación:

> " Mi papá es de Puebla, él es panadero, mi mamá es de Morelos, ella se dedica al hogar, tengo tres hermanos, uno es veterinario, otro ingeniero civil y el otro estudió letras

hispanoamericanas, **todos son universitarios, yo por qué iba a ser la excepción**. Yo recuerdo una infancia feliz, mi mamá se hizo a la cuestión empírica, a los cuatro **desde chiquitos nos dieron clase de gimnasia, de danza regional, ella lo aprendió de su entorno, ya dejé la danza hasta los 18 años."** Profra. 11.

Profesora 12

Esta profesora es casada y madre de dos hijos adolescentes hizo estudios como asistente educativo pues ella deseaba integrarse como maestra en ese centro en donde trabajaba su suegra. Los recuerdos positivos de la escuela son elementos básicos en la estructuración de su esquema cultural y en su apreciación actual del ideal de la escuela y la profesión; su educación se desarrolla en diferentes lugares ya que la familia sigue por diferentes rumbos el trabajo de su padre. El contacto de su familia como conserjes de una escuela fue un apoyo que la motiva a desear ser profesora de un CENDI del G.D.F; llama la atención su visión de la escuela y la atención del espacio ideado para los infantes, es en cierta forma una analogía extraída de su propio pensamiento en su etapa infantil, es un elemento que guarda en su memoria como algo imprescindible en la escuela para motivar a los niños y niñas:

"Los primeros 3 años de vida radique en Ciudad Netzahualcóyotl en el Estado de México, los 2 siguientes años radique en el país de Guatemala por cuestiones de trabajo de mi papá, durante mi estancia ahí recuerdo muy bien **la escuela me gustaba mucho el kinder porque había casita de muñecas y todo lo que había dentro era al tamaño de nosotras,** los desfiles en los cuales participaba ni hermana y yo en bicicletas no recuerdo los motivos pero me gusta recordar viendo fotografías que existen en mí casa, termino el trabajo de mi papá y regresamos a México. "Profra. 12.

Profesora 13

Para esta profesora la experiencia escolar así como las vivencias con su madre le han dejado una huella profunda; su propia identidad es trasfigurada en la imagen de su hermana gemela, una y otra representan para la escuela la misma persona, al grado de que si reprueban a una reprueban a la otra; la individualidad no existe. En ese sentido se marca la tendencia necesaria de la representación de una profesora que sea a la vez orientadora y madre amorosa. Su misma situación como esposa y madre de tres hijos adolescentes la llevan a cuestionar su papel al interior de la casa. A partir de sus saberes y experiencia en el centro infantil impulsado por su hermana, decide forjar un centro escolar propio, con ayuda del programa de solidaridad busca ser independiente y organiza el centro comunitario, esta situación la obliga a atender ciertos compromisos sociales con la comunidad, se inserta así a un espacio público que ya no desea abandonar. La gestión que realiza le permite ser reconocida socialmente fuera del hogar. Su principal crítica está orientada a profesores autoritarios y escuelas tradicionales.

Profesora 14

Esta profesora es egresada de la normal de educadoras de Jardines de niños; tiene ya larga experiencia como docente, actualmente labora como inspectora de zona; el proceso para llegar a este puesto fue de alrededor de veinte años, una larga trayectoria como educadora y luego directora; ha enfrentado la competencia característica de la nueva profesión. Es casada de un segundo matrimonio, tiene tres hijos, vivió en una familia monoparental extensa que ella caracteriza con una influencia matriarcal; su madre y figuras femeninas en su familia son personas trascendentales en su vida, representan una imagen de fortaleza. Aunque no siguió la carrera que la madre deseaba, aprendió de ella a ser independiente y hacer lo que le agradaba, ella lo relata así:

> "¿La educación que me dieron ellos? eh... bueno, **nada más existió la de mi mamá, porque mi papá no... no figura.** Este... **lo que yo aprendí de mi mamá es que había que estudiar, había que valorar todo lo que se pudiera conocer**. Pero sí yo creo que marcó ciertas diferencias, porque de alguna manera **el que ella estuviera sola, el que ella tuviera que ver una historia de vida en la que se tuvo que enfrentar como mujer, como mamá, ante diversas situaciones; recuperar la seguridad de sus hermanos, porque queda huérfana; entonces bueno, se queda al frente de la familia**. **Fue el aprender que las mujeres no tenemos que estar a la expectativa o a expensas de los hombres; que también las mujeres podemos estudiar, y eso te marca...** pues yo sí siento que fue la diferencia, porque, **mientras otras compañeras estaban con la idea de que me voy a estudiar mientras me voy a casar, yo tenía muy claro que me iba a estudiar; pero no era mientras me casaba,..** . A ella le hubiera encantado que yo estudiara medicina, sobre todo la militar, pero nunca me gustó la medicina ni ser militar." Profra. 14.

Una forma de ser autónoma es marcar diferencias ideológicas con la propia familia; la misma historia vivida con su madre le indica que la realidad es diferente, que es preciso deslindarse de ciertas posiciones para avanzar como profesional ante un mundo en el que la mujer va por delante, no está a expensas de los hombres y es responsable de familia; marca un sentido crítico que trasciende en su desarrollo profesional; la idea del hombre protector, emanado de la figura de su padre, simplemente "no figura".

En las ideas de esta maestra, se puede observar una identificación crítica con las ideas de su madre, esta representación se puede considerar reflexiva y critica.

Al respecto Ibáñez (1988,171) señala que: "los sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan a las personas de nuestro entorno próximo o lejano, en síntesis el conocimiento ingenuo o espontáneo se constituye a partir de nuestras experiencias, de informaciones, modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la educación y la comunicación social".

Sobre este proceso es importante rescatar el termino de los themata, considerados parte de la estructura de la representación en tanto que están basados en conocimientos culturales canónicos son "presupuestos y asumidos como evidentes en la cultura de un grupo, pueden tener distintas formas cognitivas (nociones, imágenes o significados ampliamente compartidos tienen poder formativo y generativo en la formación de una representación" Son de acuerdo a Rodríguez (2007) especificaciones dentro de ciertos dominios de la realidad y la práctica social.

A continuación analizo en forma diacrónica y sincrónica sus experiencias escolares como indicios que posiblemente sean puentes de enlace para la identificación de elementos que configuran sus representaciones sociales.

6.3 Experiencias escolares y profesionales:

En este apartado se abordan los procesos que siguieron las profesoras para orientarse por el camino de la docencia como un antecedente de sus representaciones sobre la profesión; en ocasiones por razones azarosas, otras intencionales, lo trascendente desde las representaciones es que sus ideas, valores, prejuicios, conocimientos de sentido común fueron decisivos en el camino que siguieron; se incluyen sus experiencias escolares con sus primeros maestros, aquellos que sirvieron de imagen o modelo del "buen maestro"; estos elementos se articulan con los contextos sociales, coyunturas o crisis sociales en las que ellas actuaron.

Los sujetos actúan desde ciertos conocimientos de sentido común imperantes en una sociedad, por ejemplo, en la década de los ochenta todavía era una intención para la mayoría de estudiantes ingresar a una universidad, sin embargo, en ciertas coyunturas se cuestionaba la importancia de ingresar a una institución como la UNAM. La trayectoria escolar vivida es un referente importante en la constitución de la representación, ya que denota los caminos recorridos que condensan los sentidos que las profesoras elaboran en la configuración de la profesión a futuro.

Una de las autoras que ha trabajado la noción de trayectoria es Alliaud (2002), para ella "La noción de trayectoria, en tanto camino recorrido que parte de la escuela y llega a ella, alcanza la dimensión subjetiva ya que alude no tanto a lo que ocurrió, sino más bien a la forma que utilizan los sujetos para describir ese recorrido escolar que han realizado." Este camino es trascendente en tanto que sirve de hilo conductor que sumado como construcción subjetiva, da cuenta de las orientaciones elaboradas a partir de esas experiencias como base para la construcción de sus representaciones acerca de la profesión.

Un fenómeno trascendente que les tocó vivir fue el cambio de las condiciones para acceder a la educación media superior y de ahí a una carrera con nivel de licenciatura; cada año vieron reducidas las posibilidades de encontrar lugar en alguna facultad, sobre todo de las

de alta demanda ya que las universidades fueron cerrando el número de lugares en cada escuela. Para la mayoría de éstas profesoras esto fue un verdadero conflicto social con el cual se cruzaron otros problemas como la situación de pareja y sin una alternativa educativa optaron por caminos aparentemente fáciles para el logro de sus expectativas de mejoramiento social y económico.

En el nivel social en el que fueron educadas, la educación se concibe (como en muchos otros sectores sociales y niveles económicos), como elemento que les traerá mejores condiciones de trabajo y vida, esto forma parte de las influencias socioculturales de su formación. En estas ideas influyen los intercambios de comunicación con los pares, así como con las personas con las que se comunican cotidianamente en diferentes momentos y espacios de la vida cotidiana.

El hecho de convertirse en maestras, en el caso de las profesoras de escuelas particulares, sucede prácticamente por una cuestión de servicio, de méritos y tal vez por otras circunstancias que se ahondarán en sus experiencias profesionales, sin embargo, el proceso que las llevó a situarse en ese lugar paralelamente con su historia familiar es reflexionado y pensado por ellas hasta su ingreso a la licenciatura. Reconocen que el acceso a la profesión les cambió la vida, la profesión pudo ser un medio de transformación personal, una posibilidad de vincularse con ese entorno educativo público.

En el caso de las profesoras de escuelas públicas, el camino en la práctica estuvo trazado desde su elección de la normal de maestras; si bien pensaron en otra carrera, al final fue la de maestra la que prevaleció ante otras posibles carreras.

6.3.1 Intereses vocacionales y profesionales

De acuerdo con Alliaud (2003) los esquemas o modelos conformados por los maestros a lo largo de la propia trayectoria escolar actúan conformando sus prácticas y representaciones. Nutrida del pasado, la experiencia escolar "encarnada" en los sujetos nutre el presente y potencia sus efectos en tanto fue aprendida en situación, en estos casos de descontrol de su orientación vocacional.

> "..me quedé medio año sin estudiar porque **no logré entrar a la preparatoria**, pero en las siguientes inscripciones logré quedarme en el bachillerato que estaba situado en satélite, la idea era cambiarme después porque me quedaba muy lejos, pero decidí terminarlo ahí, estaba en el turno de la tarde.".Profra. 2.

La situación por la que atraviesan los y las estudiantes cuando han sido rechazadas de nivel medio superior o superior es un verdadero momento crítico, a algunas las llega a paralizar socialmente, se encuentran desorientadas en el camino a seguir, ya que han puesto todas sus expectativas en el ingreso a escuelas que les garanticen un desarrollo profesional. Los apoyos recibidos por el padre son un factor decisivo para la continuación de sus estudios.

"Se llegó el momento de decidir en qué preparatoria entrar y prepararse para el examen de ingreso y **hablando con mi papá me comentó que quería que continuara mis estudios en una escuela privada y que no realizara ese examen,** entonces investigué sobre algunas escuelas como el Anglo Mexicano de Coyoacan, **fuimos a ver las instalaciones y pedimos las inscripciones**, pero ya era demasiado tarde porque yo había dejado pasar medio año y tendría que dejar pasar otro medio año, pues yo si quería pero por supuesto que mi papá no le agradó la idea y una semana después mi papá me dijo que ya iban a ser las inscripciones de la Escuela Superior de Interpretes y Traductores... ....en ese ciclo que fue 2006 y 2007, hice un examen para la UAM en la carrera de Psicología, anteriormente casi enseguida que salí de la preparatoria **hice un examen en la UNAM para la carrera de Ciencias de la Comunicación no me quedé ni en una ni en otra**, **volví a intentar** pero esta vez si tenía que ver con lo que estaba trabajando y lo hice para la UPN en la carrera de Psicología Infantil, todos estos exámenes eran para sistema escolarizado, ya que había tomado la decisión de trabajar o estudiar, pero no fue así **ya que lo había intentado tanto que me desanimé,** mi padre al ver mi preocupación hablo conmigo, me dijo que tomara un curso en el colegio Guillot o en el Colegio de Matemáticas, estos colegios se basan en darte una preparación adecuada para ingresar a la UNAM, yo quería tomar el curso en el Guillot pero ya no había cupo, así que entre al colegio de Matemáticas y **tomé el curso para la carrera de Relaciones Internacionales, este curso duro tres meses**. Terminó el curso, **hice el examen de la UNAM y no me quedé, como puede notar estaba muy indecisa en lo que quería estudiar ya que no lo hacía para una área sino realicé varios exámenes para diferentes carreras.** Mi padre al ver la preocupación que **no quedaba en ninguna universidad, me dio la opción de estudiar en una escuela privada,** comencé por investigar algunas universidades privadas, hubo un problema, me entró la idea por casarme y pensé, si me caso no quiero que mi padre me ayude a pagar la universidad, no sería justo, **decidí casarme** por el civil." Profra. 4.

Las decisiones que se toman en cuanto a los rumbos de vida, se centran en procesos culturales considerados por ellas como antagónicos: o te casas o estudias; ya decepcionada de las escasas oportunidades de estudiar una carrera profesional opta por una decisión en ese momento crítico, para ella es aparentemente fácil, sin embargo, el casarse es una decisión plena de creencias que en lo futuro la coloca en situaciones más complejas para continuar sus estudios: ser madre, estudiante y trabajadora en un mismo tiempo.

Otro testimonio da cuenta de esos difíciles momentos:

"**Hice examen para la normal de especialización y lo pasé, pero en la iglesia donde cursé la prepa me dijeron que no salía mi certificado**; **mi error fue no sacar copia de materias que pasé, los hicieron perdidizos, era la angustia de querer pasar y no perder mi lugar en la normal y era lo administrativo del certificado**; me hablaron de la normal que ya no me podían esperar, en la prepa me dijeron que tenía que volver a presentar examen; me pidieron dinero para recuperar mi certificado parcial, tenía que pagar 1500 pesos, junté 1.200 y ni así, lo desaparecieron y **yo quedé super mal, estaba completamente bloqueada, me deprimí y la psicóloga me dijo que lo dejara por un año"** Profra. 5.

En el caso anterior, las crisis ocasionadas por la burocracia y corrupción escolar aunadas a su propia biografía son procesos imperiosos que las colocan en estados de bloqueo y depresión muy fuertes. Es una idea reiterada por esta profesora, al grado que se interioriza en sus acciones, las cuales repercuten en su desarrollo profesional. Son elementos fundamentales sobre los que se elabora una crítica férrea a la institución y una continua búsqueda de identidad profesional.

> "Al presentar mi examen de admisión me quede en el CECYT 13, pero yo quería quedarme en una prepa. Considero que **los múltiples problemas familiares y personales influyeron para que no le echara ganas y desertara de ahí,** después de andar de escuela en escuela desde un CONALEP en ambos turnos y una escuela para asistentes particular, me case, viví en unión libre durante tres meses y después de un conflicto legal de mi pareja me separé. Mi mayor motivo para superarme fue mi hija." Profra. 6.

A la profesora 6 se le presentan diversas situaciones que se cruzan para generar una crisis: la familia, la pareja, el ambiente escolar en conjunto son factores definitivos para tomar la decisión de abandonar la escuela, en los hechos es una crítica contundente a la escuela y su sentido rígido actual; el único factor que las mueve a transformar su vida y continuar su formación a pesar de los factores de riesgo son los hijos. Los conflictos familiares provocan desgano para lograr una meta, luego devienen otras crisis como la de pareja que intensifican la incertidumbre escolar y profesional.

> "Y entonces ya cuando iba a salir de la secundaria, llevé los papeles para la prepa, yo decía que la prepa, y entonces mi papá me pagó un curso para hacer el examen. Ahí lo daba un amigo de él. Y el maestro de matemáticas, trabaja ahí. Entonces un amigo de él dijo, ´yo voy a hacer cursos para...´, bueno él siempre hace cursos, cada año, para prepararlos para el examen medio superior. Entonces **mi papá me dijo, ´te voy a meter ahí para que te quedes en la prepa´, y no nada más a mi, a todos nos dio esa oportunidad.**. Y ya hasta que se llegó el día del examen y los resultados, y no me quedé en la prepa, me quedé en el CETIS 5. Entonces dijo **mi papá dijo:" ´no hay problema, si no quieres ese CETIS, este y quieres otra carrera, pues te cambiamos de escuela´.** Ahí me quedé, es la carrera de trabajo social, pero solamente es la carrera técnica." Profra. 8.

Los padres son figuras importantes en la orientación vocacional de algunas de estas profesoras, el apoyo en el caso de las profesoras 3, 4, 8 y 10; quienes preocupados por el futuro de sus hijas hacen lo imposible por motivarlas para seguir estudiando; en este caso no hay diferencias de género con respecto a las oportunidades para las hijas y los hijos..

> "..**a mí se me pasó la convocatoria, ni me enteré cuando salió.... Entonces este... mis papás investigaron con una maestra y les dijo que iba a salir la convocatoria y que había, en ese tiempo había los bachilleratos pedagógicos,** que era cuando se iba uno directamente al bachillerato pedagógico, había dos. El uno y el dos. El dos era para, supuestamente para educadoras, y el uno para maestros de primaria de la

> Normal, entonces yo me fui al dos... estaba por San Cosme. Y el dos está aquí atrás , por el metro Coyoacán, atrás del López Mateos, del hospital...Ahí estudié el bachillerato, pero este, pues ya, ahí empezó el sistema para ser maestra de preescolar... "Profra. 10.

Este padre es una figura clave para que esta profesora lograra insertarse en la normal de educadoras, se convierten en apoyo directo para el logro de sus objetivos.

Con respecto a estas situaciones se plantea: "Los maestros llamados ´inexpertos´ son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. Un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar. De este modo, el colectivo magisterial parece provisto de una ´cultura´ ´formato o gramática´ (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas;..." Allliaud (2003)

Así se plantea:

> **"**Cuando decido ser educadora... bueno, yo tenía la disyuntiva de si ser bióloga, o ser veterinaria o estudiar para educadora. **Bióloga me dijo mi mamá, de plano no, porque te tienes que ir a viajar, y cómo vas a viajar con puros hombres** y qué es eso... Entonces sí era un poquito la situación, o sea, **dentro de esa "liberalidad" que había de que las mujeres podíamos hacer cualquier cosa, había ciertas restricciones, porque las mujeres no podíamos tener ciertas libertades, sobre todo en un ámbito laboral o educativo.** Eh, veterinaria no, porque sí me di cuenta de que tengo "corazón de pollo", no me gusta ver mucha sangre, o ver sufrir a los animales…"Profra. 14.

La madre de esta profesora es una figura identitaria importante, paradójicamente a pesar de ser pieza de fortaleza central de la familia de origen y la de su descendencia, restringe las ideas de su hija, desde ciertos prejuicios y estereotipos sociales de género con respecto a la profesión a seguir. Esta profesora aun cuando la considera central en su formación, logra establecer cierta autonomía de ella, decide otra profesión: ser maestra.

Algunas de estas profesoras no pudieron estudiar en la institución que deseaban, la mayoría pensó en la UNAM como opción importante, este proceso las fue desmotivando como personas, relatan que ya no querían hacer otro intento, por temor a ser evidenciadas ante familiares y amigos como mujeres fracasadas, paradójicamente estos eventos las orillaron a continuar una búsqueda hasta ubicarse en los contextos escolares, pero ahora ya en una situación diferente, algunas buscaron la oportunidad de trabajar como profesoras, otras llegaron por diversas circunstancias a esta profesión.

El grupo de profesoras de escuelas particulares que en un momento determinado de sus vidas fue rechazado socialmente por algunas instituciones educativas se transformó a través de un largo proceso de concientización de su lugar en la institución, por ejemplo, la profesora 8 cuenta de una serie de discriminaciones sociales en la escuela donde labora. La misma situación crítica en ese lugar, en términos emocionales, y económicos la llevó a lo

largo de los años a moverse en su capacidad y habilidades en la relación pedagógica con los niños, se convirtió en agente social crítico de su realidad que fue transformando su identidad profesional; su situación social fue por largos periodos de exclusión, con cierto nivel de conciencia de su papel como educadora cuidadora, tal vez con la única meta de estar ubicada en un trabajo, de no sentirse excluida social y laboralmente.

Al respecto se comprende bien la idea de la constitución de la identidad profesional cuyo problema en la sociedad actual radica en la dificultad para mantenerse en un lugar fijo y estable, pertenecer a una escuela como profesora, estas profesoras van de un lado a otro buscando algo que no son y desean ser, como formadoras de otros seres humanos, desean ser buenas profesoras, dar amor a los niños, orientarlos y ser responsables en su educación y sobre todo mantener su trabajo que se ve fuertemente amenazado.

La idea de libertad asimilada en la infancia se vuelve a retomar en los niveles superiores; aunado a los intereses profesionales iniciales de estas profesoras, todos muy variados, vemos que había inclinaciones hacia carreras como Arqueología, Derecho, Agronomía, Comunicación, Normal de especialización, etc.

Se encontró en sus trayectorias profesionales saltos importantes en cuanto a la formación inicial y las orientaciones profesionales posteriores, por ejemplo: de Trabajo social, estudios de Derecho, Antropología, Comunicación, Turismo a educadoras; también hay intentos frustrados de inscripción a otras escuelas, por hacer conjeturas erradas abandonaron esas posibilidades, por ejemplo:

> "…pensando en que el inglés se me facilitaba ese año hice mi examen para la ENAH y en la confusión de gustos y emoción escogí Etnología y no Arqueología, me quedé, hice mi examen para la licenciatura en turismo y me quedé pero está hasta indios verdes y no me gustó el sistema seguía siendo muy técnico y lo que yo necesitaba era estar con alguien me fui a vivir con un novio. Al siguiente año hice mi examen en el Anglo en la licenciatura en idiomas y también me quedé pero no me atrevía decirle a mi mamá que si me la pagaba". Profra. 1.

Una vez que una de ellas aprobó el examen de la normal de especialización, otra en la misma normal de maestros y el resto de profesoras en otras carreras, aunado a la urgencia de encontrar un trabajo o por situaciones críticas como la relación con la madre y las expectativas de ambas siempre en tensión, su rumbo profesional se fue orientando en otros sentidos a los que originalmente habían pensado, en conjunto esta serie de situaciones fueron elementos decisivos para llegar a la profesión.

> "…decidí que si iba a estudiar algo no sería a costillas de mi mamá, yo buscaría algo que me gustara y mi mamá no tuviera que pagar tanto... por fin me sentía cómoda con todo: la escuela ,los maestros, mis compañeros unos si y unos no por que fuman mucha hierba y a mí me chocaba porque en clase se ponían "muy profundos" ahí me di cuenta que no sabía nada

de nada, muchos ahí ya habían leído a Carl Marx , a Foucault, y demás antropólogos etnólogos, pedagogos, psicólogos creo que así se escribe ya tenían otra carrera o la estaban terminando y **los perdidos como yo nos sentíamos así ignorantes y aparte las lecturas eran muy complicadas para mí porque no tenía conocimientos previos de ese tipo de información y me empecé a sentir fuera de lugar algunas materias no entendía mucho pero no reprobé llegue hasta 3er semestre** …" Profra. 1.

"eh.**me interesaba Ingresar a Chapingo** , la Agronomía, a la cual no pude ingresar para la edad que yo tenía, y haber dedicado a estudiar bastante, porque fue mucho lo que estudié; recuerdo que me agarraba los libros de biología y a leerlos y estudiarlos y estudiarlos y este. **No se dio la oportunidad,¡ bueno.¡" P**rofra. 9.

Aún con todas las inquietudes profesionales, intereses truncados, estas profesoras asumen una actitud de aceptación de su realidad y le encuentran gusto a la profesión, a pesar de no haberla elegido. Enseguida vemos las influencias que ejercieron sus profesores como modelos profesionales**.**

6.3.2 Modelos profesionales a seguir. Recuerdos de maestros.

Como resultado de todo ese proceso de internalización de ideas e idealizaciones con respecto a lo que se quiere hacer o lo que se quiere ser, se elabora una forma primitiva de representación, la cual está cargada de juicios con respecto a la escuela y profesores, producto de toda la experiencia acumulada en el proceso biográfico, resalta el momento de construcción de ese ideal aprehendido de las profesoras en sus escuelas, es reflejo de un conjunto de esquemas culturales, valores, afectos y recursos cotidianos que a futuro posibilitarán su acción como profesoras, así lo expresan :

"con esa maestra fue la primera vez que pensé en ser maestra"

"…recuerdo que las maestras de inglés no les duraban por lo menos en mi grado 2do ya que decían que nuestro grupo era muy latoso yo no lo sé, pero la pase muy bien, los niños no eran pedantes y **las maestras eran muy jóvenes y lindas con nosotros la que se quedó en definitiva se comportó muy bien, y yo la visitaba ya que vivía cerca de la escuela y nos daba limonada y galletas. Creo que con esa maestra fue la primera vez que pensé en ser maestra, la paciencia y la tolerancia con que nos trataba me inspiraba confianza; la escuela en estructura estaba muy bonita**…". Profra. 1.

La primera imagen que tiene de la profesora y de la escuela en forma de alabanza influye en su visión del deber ser de esta profesión; es lo más cercano a lo vivido en su infancia, en algunas circunstancias además resultó agradable: para ella las profesoras son jóvenes y lindas, aun cuando también las intimidaban. Fueron las primeras experiencias pedagógicas alternativas al modelo tradicional de enseñar, también se refleja un poco de la figura de una madre dadora, que atiende a los niños. El ideal de profesora es aquella que inspira confianza, es paciente y tolerante y la idea de escuela es una que a su juicio

considera bonita. Otro profesor motivó a esta profesora para continuar estudiando, su función paternalista con ella representa la imagen del padre ausente, el siguiente relato evidencia tal situación:

> **"Me encantaban estos maestros su forma de explicar las cosas de adentrarnos en la historia, los experimentos, las salidas en donde observamos las cosas o los fenómenos naturales** cuando veo la de la lengua de las mariposas me acuerdo de ellos dos así eran de ese estilo de maestros. **Otro maestro que también influyò en mi era muy amigable y cotorrón, no era casado ni tenía hijos y cuando eran vacaciones procuraba que nos divirtiéramos haciendo ejercicio nos llevaba al Ajusco o al parque, íbamos todos sus alumnos grandes y chicos jugábamos de todo estuvimos tres años.…en el Cecyt 13 , también ahí tuve mi llamado a la docencia con una maestra cubana, nos daba historia y era muy buena nos interrogaba trataba de ser constructivista pero su modo nos intimidaba**; aun guardo mis cuadernos de sus lecciones , y mi maestro de filosofía (que para mí grata sorpresa también es maestro de la unidad) con quien aprendí muchísimo más, nos dejaba libros muy interesantes, pero solo los tuve un semestre a ambos. **Un maestro 5to y 6to creo que es de los que más me ha marcado y gracias al cual siempre he buscado la forma de seguir estudiando y prepararme era muy paternalista y en ese tiempo yo ya no veía a mi papá "** Profra. 1.

Para la profesora 1 las experiencias vividas le sirven como parámetros prescriptivos de una profesora ideal: es aquella que hace experimentos con los estudiantes; hace salidas para que observen fenómenos y la naturaleza; es amigable (aunque en ese momento, para ella eso tal vez estaba peleado con el hecho de (ser casado y tener hijos); procura divertir a través del ejercicio; promueve el juego; es en fin un profesor que combinado con la figura paterna es cercano al modelo constructivista de la pedagogía activa. Se puede vislumbrar desde las representaciones de esta profesora una analogía de profesor que se ubica entre una figura paterna y una constructivista. El padre ausente fue su primer referente a partir del cual establece una imagen ideal de profesor.

> "En la etapa de primaria recuerdo a mi maestra Beatriz de sexto grado, era una persona seria pero atenta a las necesidades de sus alumnos, recuerdo que cuando no entendías algo ella te lo explicaba sin molestarse por tener que volverlo hacer. No recuerdo a ningún maestro más en esta edad. De la secundaria recuerdo a mi maestra del taller de artes plásticas, la puedo recordar físicamente como una persona delgada, con lentes, seria, pero siempre al pendiente de lo que necesitaras, recuerdo al prefecto que como me caía mal porque no me gustaba formarme hasta delante y lo hacía al final de la fila pero como era chaparrita él siempre me pasaba al frente y eso me molestaba mucho, también recuerdo al maestro de música le gustaba traer el pelo largo, y la gran mayoría le hacía burla incluso le decían el Buquí eso me molestaba que no lo respetaran pero no decía nada." Profra.2.

El relato anterior muestra cómo en el espacio escolar, sobre todo en el nivel secundaria los alumnos aprenden a desarrollar una forma posible de vinculo retador hacia los profesores; el inventar apodos a éstos es una de las alternativas que los estudiantes en este nivel toman

casi como un ritual, no hay maestro que se salve de esa costumbre que mantienen hasta la actualidad los estudiantes de secundaria; evidencia por otro lado, la intolerancia de los alumnos hacia la imagen aceptada socialmente de un profesor ante los estudiantes; en este caso parece se trata de alguien que prefiere atender sus gustos que quedar bien con una imagen estereotipada que se exige implícitamente a los profesores .

Otra de las profesoras menciona:

> **Mi maestra me gustaba mucho como nos enseñaba y se ponía a jugar con nosotros a pesar de que ya tenía como 48 años, no era regañona** pero cuando no le hacíamos caso hablaba fuerte y eso si siempre fue firme "Profra. 4.

Otros rasgos que caracterizan a un modelo de profesora a seguir es aquella que juega, no es regañona, aunque en ocasiones requiera hablar fuerte y ser firme, o aquellas que hacen una clase como para tener ganas de seguir escuchando. De esta manera se va delineando una forma de ser profesor, de acuerdo a las emociones, sentimientos, afectos y aprendizajes que desarrollaron en ellas.

> "Una profesora la cual daba la asignatura de Historia de México y tenía una forma de explicar los temas que hacía que la clase pasara muy rápido y te quedabas con las ganas de seguir escuchando." Profra. 6.

Para la profesora 5 las experiencias con profesores fueron muy negativas, aun sus experiencias se tornan un tanto ambivalentes con respecto a los profesores; manifiesta alabanzas hacia ellos: a la vez nombra sentimientos negativos que la hicieron guardar recelo contra ellos y cierto **rechazo**; enuncia una serie de **críticas y juicios hacia ellos** por el trato recibido, lo cual generó en ella una forma contundente de su crítica sarcástica en el momento que ríe y afirma que para ellos es invisible; al mismo tiempo esos pensamientos generaron en ella un espíritu crítico y de conciencia con respecto a la educación, aunque también se observan idealizaciones de lo que es una maestra guapa, agradable, a la vez estricta que respeta a los alumnos, una maestra de inicio admirada que al final la rechaza. Esas expresiones de afecto incidieron a futuro en su percepción y experiencia profesional.

> "...había un maestro nada más que yo lo recuerdo muy bien, le decíamos el maestro café, era de esos maestros como... como que les daba lo mismo el trabajo pero **era muy complaciente con los alumnos**, entonces me acuerdo que, que **era muy agradable ese maestro**, **se portó muy agradable ese maestro**. **La maestra Ángeles era una maestra que yo me acuerdo que era muy estricta pero... era una persona que tenía respeto a los alumnos. Y, una maestra que yo la tenía muy muy (admirada) y este, la admiraba mucho y la veía y la veía muy guapa,** entonces un día quise acercarme y darle un beso, y me dijo "no no no, usted ya está muy grande, usted ya no" y ay me sentí muy mal, muy rechazada por ella y **fue la última vez ¿no? que me acerqué a un profesor**.
>
> Ja ja ja**,(rie)** bueno este... **eres invisible porque no te ven, o sea, eres "x" ¿no?** para la gente eh... eh.. **para los maestros eres "x", eres eh... parte de un grupo porque estas en una**

lista pero no les interesa si aprendes, si no aprendes, si.. si faltas o no faltas, si traes problemas, no, no les interesa nada de eso ¿no? Después una maestra me ayudó a entrar, fuera ya de la escuela, **me ayudó**, me llevó a estudiar a... al sistema abierto, la secundaria, y ahí **conocí a un, a un maestro, era un muchacho y este... era muy amable, me ayudó mucho en, en la secundaria, a terminarla y, y como que me inyectaba eso de seguir estudiando**...” Profra.5.

En esta profesora se guarda una imagen de las formas relacionales que se viven en las escuelas, recuerda un profesor amable y complaciente, sin embargo, lo típico era rechazar, etiquetar y hasta golpear a los niños y niñas por alguna diferencia social, académica, de origen étnico, sexual, etc. Esta profesora se acerca en un primer momento a su maestra, aunque ésta causa una primera impresión o idea de que es mejor alejarse de los profesores; alumnos y maestros no se acercan; ella siente que es indiferente a quienes fueron sus profesoras, piensa que no les importo su aprendizaje, ni los problemas que tenía; de ahí percibe el ideal de profesora en su papel de orientadora que escucha y se interesa por los problemas de los estudiantes. La cuestión es que dejan en los alumnos una huella profunda y un sentimiento de minusvalía trascendente en su posterior formación y seguridad en los estudios, sobre todo cuando son reprobados. La risa es una evidencia del sarcasmo que causa en ellas la actitud de menosprecio por parte de sus profesoras. Los siguientes son dos ejemplos contundentes de esa situación:

La maestra sí me tenía así como muy etiquetada

“De la primaria mmmh... pues recuerdo que este, el primer año **reprobé, reprobé** porque este, la maestra sí me tenía así como muy etiquetada ¿no?, de "**aquí van los que saben más y los que no**", e iba su hijo con nosotros, entonces **su hijo me molestaba mucho, y un día él se subió al pupitre y lo tiré y se descalabró. Entonces yo pienso que desde ahí la maestra me tomó, este... como que coraje o no sé**. A final de cuentas eso sí lo tengo muy presente. **Y me reprobó**. **Cuando pasé volví a repetir el primer año.** La maestra Leticia, recuerdo bien su nombre, eh, le preguntó por qué había repetido año si todo lo básico que se debe de saber lo tenía. Entonces la maestra le comentó a mi mamá, "¿sabe qué? vamos a hablar con la maestra para que la pase a segundo", y dijo "bueno", pero la maestra que tuve en primero, Amalia o algo así, no... se..... bueno, ella no se qué le pasó pero ya no regresó a la escuela, entonces ella ya no pudo hacer el cambio y me quedé en primero. Y **la maestra Alicia, ella sí me ayudó mucho** y estuve con ella dos años, y de hecho ese, bueno **cuando repetí saqué buen promedio, porque no se me dificultaba nada, y me sentí más en confianza, Y después de ahí fui pasando año tras año con este... con diferentes profesores**. Ahm... tenía un **carácter muy fuerte, regañaba mucho, alzaba la voz,** entonces yo en ese, yo recuerdo que era **muy tímida y me asustaba**. Entonces **cuando decía "es que no puedes", me lo creí y yo decía ´no, ellos sí pueden y yo no´,** pero como nunca lo expresé con mi mamá. Ya hasta después cuando empecé a crecer le decía "**no, esa maestra no porque nos regaña",** o cosas así. Pero igual **mi mamá tampoco se sentó a cuestionarme "¿por qué te regaña", o cosas así, sino que lo dejamos pasar, entonces este, no hubo así como que expresión directa no, solamente lo sentía, pero no lo decía**. Lo sentía y ya después cuando

tomé otra vez confianza con esta maestra, ahí fue cuando empecé a participar, aunque sea un poco. Profra. 8.

A través de estas vivencias la profesora 8 se va percatando de los errores cometidos por sus profesores, emite juicios valorativos críticos, a partir de analizar sus acciones y relaciones con los alumnos; logra en este ejercicio metadiscursivo identificar las creencias asimiladas y el peso que tienen las palabras de un adulto cuando se es niña, ella asimila a partir de las expectativas de su profesora que no puede con el aprendizaje, lo que le genera una actitud de desconfianza que agranda su carácter tímido. Por otra parte se encuentra el sentimiento de reclamo hacia los padres en cuanto a que esas situaciones no les prestaban importancia:

"En segundo. Bueno, en segundo año que cursaba de primaria, pero en realidad era el primero. Entonces ya de ahí, pues yo **a la maestra todavía la recuerdo con cariño, porque sé que fue alguien que me ayudó, y que no me dijo "no puedes",** al contrario, igual las tareas las hacía, todo lo que decía, entonces **ya fue constante la ayuda y salí.** Ya hasta después en segundo igual la tuve a esta maestra, y ya para tercero ya nos volvieron a cambiar, pero este, sí, fue la única maestra que recuerdo que... que sí. Con los otros bien, no fueron malos, por decirlo así, ni buenos, o sea, llevaban el grupo **a lo que es: "yo enseño, tú haces la tarea y ya, se acabó**". **nos decían qué hacer, cómo hacerlo,** hacer las planas, aprenderse las tablas, los números, divisiones, hacer planas de mi nombre, cosas así, o a leer, que eso era lo básico que no enseñaban: matemáticas, español, civismo, son las materias que recuerdo.

En la secundaria ya fue cuando salí del pueblo, fui a otro que se llama San Andrés. Entonces ahí ya, mi papá dijo que quería que entrara ahí, dijo "igual, para que empiecen a salir, y no les de miedo, este, no sé, tomar un pesero, cosas así que empiecen a salir", porque en Topilejo hay una secundaria, que es técnica, y mi papá dijo "no me gustaría que fueran en una técnica, porque quiero que salgan, que conozcan un poco y empiecen a ver qué hay más", entonces, bueno sí mis hermanas fuimos en esa secundaria, la mayor y yo, ya después, sí la cuarta, ya la otra fue en Xochimilco. Pero eh, mi papá nos buscó una secundaria fuera del pueblo, ahí en San Miguel. Y ahí en esa secundaria pues este, igual el primer año, **me consideraba muy tímida, poca expresiva, eh... no, así lo que me decían lo hacía, como la niña muy bien portada y nunca hace nada. Entonces así cursé la secundaria**. Y ahí este, era igual, **solamente cumplía con las tareas**. Igual cuando tenía duda preguntábamos, pero... solamente hasta ahí, **no hubo así de pláticas eh, que tuviera mucha confianza, o "¿cómo está profesor?, ¿cómo le va?", nada de eso, solamente era...ah ya viene el profesor, este, aquí está la tarea, los trabajos, los que pide..." y ya.** " Profra. 8.

El relato anterior da cuenta de la imagen de una escuela y del sentido que tiene para los estudiantes asistir a ella, expresa, una posición sumamente impersonal en la relación entre profesores y alumnos; pareciera que se describe un proceso escolar muy mecánico, ya que solo se requiere cumplir con las tareas que deja el profesor; en esa situación pareciera que no existe el diálogo con los alumnos.

"los profesores que me impactaron fueron los de la primaria, porque yo no tuve preescolar, pero nada más fue una maestra que de hecho este... **esa maestra me impactó porque era**

muy enérgica y como... este...mi hermana y yo, nombro a mi hermana porque el primer año de primaria, como mi hermana era más flojita y nos apuraba, entonces **la maestra la golpeaba, o sea, le ponía los dedos y con el borrador.** Entonces eso fue lo que me impactó a mí siempre, y siempre vi a la maestra mal e incluso, mi mamá pues abogaba por mi hermana, y **la maestra dijo que le iba a dar otra oportunidad pero que iba a reprobar a mi hermana y me iba a reprobar a mí también, porque mi mamá lo que no quería era que nos separaran.** Entonces haz de cuenta que nos quedamos las dos en primero, y siguió con lo mismo la maestra. Ajá, **nos reprobó a las dos, y le jalaba las orejas, la castigaba con tabiques en el asta bandera. Entonces yo pasé a tercero y mi hermana se quedó en segundo. Después yo pasé a cuarto y a ella la reprobó en segundo."** Profra. 13.

Los modelos a seguir se orientan desde lo que es reconocido socialmente como maestro ideal con un valor positivo o bien el modelo de maestro que les causa **rechazo por los mismos recuerdos negativos** que experimentaron con ellos y ellas al desvalorizar sus capacidades. La profesora describe estos hechos, sin embargo no logra formular una crítica abierta hacia aquella profesora, aun cuando sabe que se cometieron injusticias contra ella y su hermana.

La costumbre de etiquetar y tomar decisiones iguales para los hermanos constituía un hábito lleno de prejuicios, se consideraba que por ser de la misma familia cada alumno(a) debía ser igual a su hermano(a). Esto implica la asunción de ciertos valores morales basados en el prejuicio y la intolerancia en mirar a los alumnos iguales sin respetar sus diferencias y su personalidad.

"yo **sentía que no les importábamos a los profesores** ¿no?, ese acercamiento, esa... esa.. como darnos una importancia ¿no?, como seres humanos que somos. Entonces, pues yo iba a la escuela como... pues es un requisito que te tienen que mandar ¿no?, y siempre me había gustado como la convivencia con los niños, de repente ¿no?, ya sabes que juegas y yo era la maestra y a todos les ponía a escribir. **En la universidad de una... profesora de historia, muy buena porque... te platicaba, te hacía show, y que en eso y los mayas, no sé muy vivo ¿no?, y ya sabes, no pasan lista, nada, pero que te dan ganas de entrar,** ..." Profra. 7.

Las críticas y rechazos en sus discursos hacia ciertas formas de relación de sus maestros con las estudiantes que practicaban fueron muy contundentes; representa el modelo de profesora que no se desea ser.

"Cuando yo **estuve en cuarto año tuve una maestra de laboratorio, y yo no sé por qué pero no le caí, y siempre me trataba de hacer la vida de cuadritos** ¿no? Y cuando yo iba a las prácticas y a hacer servicio ella iba a observar y a vernos, y me dijo, yo **me acuerdo que ella me dijo, que yo no iba a terminar, que yo no servía para esa carrera, que ella no sabía para qué yo estaba ahí, que mejor me dedicara a otra cosa, que me saliera y que me fuera a otra cosa porque eso no era lo mío**. Y yo, al lado ahorita de todo lo contrario, yo dije "ah, pues le voy a demostrar que sí puedo", y le eché las ganas y saqué bien, y **al final pues sí reconoció que había trabajado bien, porque yo hice mi servicio con un grupo de**

primer año, los chiquitos, e igual las educadoras eran tremendas, no nos prestaban ni un pincel, todo lo teníamos que comprar...” Profra. 10.

Las profesoras que forman a otras profesoras continúan marcando expectativas hacia las estudiantes normalistas; afortunadamente ello depende de la actitud de estas con respecto a su formación y a sus propias expectativas, depende igualmente de la apreciación personal que se tenga de sus capacidades, aunque son profesores que en otros casos pudieron haber sido la causa de deserciones y abandonos escolares.

“Recuerdo a mi maestra Chuy fue educadora de mis tres hermanos; en ese entonces las escuelas eran como casitas adaptadas (en 1976), estuve dos años en preescolar, el Jardín estaba en Contreras. **esa maestra se me hacía muy tierna su forma de hablar; mi premio era que me diera una matrushka, era muy dada a hacer masita de mazapán y con eso nos encantaba.** El día de las madres puso un bailable estilo hipi había rasgos de ser progresista, me encantaba y mi mamá llevaba buena relación con ella; también era muy dada al salón de belleza, a la changuera, algo que fue significativo fue que una practicante se disfrazó de "chilindrina", nos tomamos la foto con ella, al menos creo que contribuyeron a una infancia grata, bonita.” Profra. 11.

Nuevamente aparecen las imágenes de profesoras tiernas con los niños y niñas, ya sea por su forma de hablar, por las actividades que realizaron, como los juegos simbólicos, son recordadas con gusto en esa etapa de vida. Constituyen predisposiciones culturales en la mirada a futuro de lo que significa ser profesora. Lo que se observa en el discurso referido a su profesora es el sentido que ésta daba a la actividad pedagógica, pareciera una combinación de valores extraídos de diferentes entornos culturales; es contrastante en ese sentido el valor otorgado a un personaje de televisión como la chilindrina, el baile estilo “hipie” y el dar premios a los niños como una matrushka; es doblemente interesante que la profesora 11 le resultara significativo este tipo de prácticas ecléticas en términos de los valores reproducidos con los alumnos.

“En la primaria no me gustaba, **yo daba mi reino por la danza regional**; teníamos presentaciones cada quince días, era como perteneciente a lo que hoy son los DIF. El grupo si fue tomando fuerza, éramos como los hijos predilectos de los delegados, íbamos en la sede de la Conchita, íbamos a competencias, llegamos a ir hasta la Casa Popular de Contreras; éramos un grupo infantil como de quince niñas y niños; nos dirigía un maestro que también se hizo a lo lírico, salió del grupo de Amalia Hernández. Ahí duré como doce años, incluso llegamos a salir en T.V. estaba de moda los concursos de juguemos a cantar, nosotros éramos la parte tradicional. No había semana que no hubiera presentación; mi mamá y otra mamá nos hacían los vestidos. En la primaria nunca reprobé, pero **la maestra que era más nefasta era la Toña; dentro de mi visión de niña sabía que tendía a favorecer a algunos niños; estaba el hijo de la directora, de la maestra Delia, había cierta preferencia,** yo fui niña promedio, pero no reconocía esa situación. **El hijo de la directora burro a más no poder, estaba en la escolta,** esa era la realidad. El día del niño, hace una junta, manda llamar a los papás, y les dice que vamos a comer mole ese día, y mi mamá le dijo: “¿y eso querrán los

niños?", ella le contestó que los niños nos comíamos lo que sea, luego mi mamá habló con el director y pues le dio la razón a la Toña.

El día de la fiesta de sexto, en los comentarios me ve peinada y dijo: **"mira, si te ves bonita", yo dije por qué me dice eso.** Salí con ocho de promedio, la verdad mi prima me ayudaba a hacer las planas, en esos momentos de la tarea, yo me metía abajo del comedor, estaba en segundo y tercero de primaria. Mi prima es educadora". Profra 11

Esta profesora también vivió situaciones injustas al interior de las escuelas, desde pequeña interioriza como valores sociales que ciertos grupos tienen siempre privilegios y preferencias, que es posible pasar por encima de la mayoría, finalmente el que tiene la razón es el que representa la autoridad. Aunque de la misma forma que rechaza ese tipo de relaciones desiguales, etiqueta a otro compañero: "**burro a más no poder",** sin percibir que reproduce esas mismas formas que critica. En ese sentido expresa un rechazo hacia esa escuela: "no me gustaba"; luego afirma por medio de una metáfora que su reino lo cambiaría por la danza regional; el reino es todo ese ambiente artístico, sin embargo, en la escuela no tendrá tanto reconocimiento ni habrá tanta algarabía como en un foro abierto en el que los niños artistas son el centro de atracción.

De igual forma se aprende y se toma como modelo el papel de orientadora, en la experiencia de la profesora 10 se observa cómo elabora un análisis recuperando el discurso de otra profesora(metadiscurso), valora el que las profesoras pueden ser de gran ayuda en momentos difíciles del desarrollo de los estudiantes, los modelos de profesores forman igualmente analogías extraídas desde sus experiencias sentimentales con sus compañeros una profesora es como una orientadora en las etapas que atraviesa el adolescente.

Comúnmente se tiene una idea aunque vaga de las formas de trabajo y evaluación de los profesores, se intuye que hay algunos prejuicios en la forma de valorar el trabajo de todo el grupo, se privilegia siempre a los primeros, se señala que siempre son los mismos, pero no se preguntan qué papel tienen como profesores en esos resultados; estos no se critican, puesto que algo aprendido en la escuela es que lo que los profesores mandan, hay que aceptarlo sin cuestionar lo que indican. Es hasta una edad más adulta que se percatan críticamente de estas deficiencias en la educación; esto se expresa por parte de una profesora así:

"Y me acuerdo que una vez nos es... como... como que el chico que me gustaba no me pelaba y me sentí así tristona, mal. **Y la maestra, ahí me di cuenta que bien que nos, a través de la observación, ella identificaba como estábamos. Y yo recuerdo que se acercó a mí y me dijo "¿cómo estás?´, y yo ´bien, maestra´, ´¿qué tienes, te sientes mal? ¿quieres que platiquemos, te pasa algo?", y yo así como que "¡ahh!, ya ni mi mamá´, la verdad dije ´ya ni mi mamá me pregunta así, ni cuenta se da de las cosas como ella ¿no?", de eso sí me acuerdo ¿no?.** No me acuerdo que... creo que nomás me puse a llorar y nada más. ... nada más era eso, pero sí veía que pues este... yo siempre vi a los compañeros, y por ejemplo sacaban a un jefe de grupo, luego sacaban

a èste.. lo que era... los tres primero lugares, **y yo le echaba las ganas porque yo quería ser uno de esos tres primeros lugares** ¿no?, **no sé por qué pero yo quería ser uno de esos tres primeros lugares.** Pero, cuando desde un principio se empezó a dar eso pues uno llega de nuevo y ni sabía que había eso hasta que empiezan a decir que ´oh, le voy a echar más ganas´¿no?, pero como que **ahí los maestros sí se iban a los primeros** que "este bien, este bien, este bien" y ya luego como que ya no hacían el promedio ¿no?, si no que decían ´ah, **pues los mismos de siempre son los que saben o son los que se adelantan y todo´ ¿**no? Y ahí fui cuando dije "**no, pues también deberían darle chance y ver a los demás compañeros** ¿no? Eso es lo que ya no me gustaba... O sea, era la Normal de maestros, la Normal de educadoras , la de educación especial….Pues teníamos una maestra de historia, bueno ahorita, a través del tiempo, en ese momento no lo veía, ahora sí lo veo diferente, teníamos una maestra de historia, Marta se llamaba, pero este... en ese tiempo **tampoco era comprensión, sino era memorización**, y manejábamos cuadernos en donde nos dictaba; y me acuerdo que siempre nos decía, "¡pregunta!", y todos "voy a escribir la pregunta, ¿quién fue, en qué año se descubrió América?, respuesta: en mil no sé qué" ya ni me acuerdo cuando. Y así, **pregunta-respuesta, pregunta-respuesta, esa era la materia de historia**. Y después nosotros teníamos que estudiar, aprendérnoslo completo, porque después nos hacía el examen, y en el examen venía una de todas esas, por lo regular eran como 20, no más, como 50 preguntas, y de esas 50 nos hacía el examen, o sea algunas, no todas. Pero normalmente cuando pasábamos, o sea pregunta-respuesta, al otro día llegaba y antes de empezar a darnos **otra vez cuestionarios de pregunta-respuesta, nos preguntaba sobre la clase anterior pregunta-respuesta,** así al azar, y si la íbamos respondiendo este... nos sentaba pero quedábamos exentos, o sea, sí poníamos pregunta-respuesta y lo demás, pero ya el día del examen ya no lo presentábamos." Profra. 10.

Lo que aprende esta profesora es que en la escuela, la mirada de toda la comunidad esta puesta en los primeros lugares, los cuales mantienen una situación privilegiada del resto de estudiantes, de ahí la necesidad de ser uno de esos alumnos.

"En la secundaria, sí me acuerdo del maestro R., un profe que era de matemáticas, porque yo creo que la maestra S. de 5º a mí me marcó en esa cuestión. **No me gustaban las matemáticas, no les entendía. Sin embargo, cuando llego a la secundaria, el maestro tenía una forma de explicar muy divertida, muy amena, y a mí me empieza a gustar. Le entendía muy bien a todo lo que daba, que en aquel tiempo era álgebra, las ecuaciones de primer grado.** En la Normal sí, en la Normal había una maestra que era nuestra tutora, y que siempre tuve pleito con ella porque yo no, **en las prácticas yo no era una docente que pudiera controlar el grupo, y en aquel tiempo se pedía el control de grupo, se tenía como una exigencia ¿no?, en donde tenías que tener a todos los niños sentados, callados, muy ordenados y tú estar dando la clase. Y yo no podía, yo prefería que los niños hicieran cosas, ordenadamente pero no que estuviéramos siempre callados.** El maestro de música lo que me encantaba era su voz ¿no? Se paraba sin micrófono y tenía un vozarrón, y además la personalidad que tenía… " Profra. 14.

Alrededor de la profesión se van presentando situaciones que deben interpretar como educadoras, estos aspectos están relacionados con la forma como asimilan ciertos contenidos pedagógicos en el marco amplio de la disciplina, es decir, deben concretizar políticas educativas, enfoques de los programas de estudios, códigos que marcan las formas de trabajar en el aula y en la escuela, formas de relacionarse con los alumnos desde el deber ser; todo ello lo van construyendo a partir de ciertas representaciones, sin embargo, no se da de un momento a otro, influye en ello toda su historia personal, aquellos momentos que pudieran ser insignificantes e intrascendentes, finalmente fueron el punto de conexión con los nuevos conocimientos necesarios para sobrevivir como docentes y al mismo tiempo fueron elementos que configuraron su identidad, cuestión que les marca como ser y actuar en su mundo escolar-familiar.

En esos procesos se encuentran implícitas teorías particulares, ideologías que se relacionan con el ser y el hacer, fundamentadas en concepciones filosóficas y pedagógicas, así como aspectos psicológicos, sociológicos internos y que traducidas desde sus marcos culturales de referencia, constituyen finalmente sus representaciones sociales.

La información como un esquema cultural asimilado que cada sujeto recibe de su ambiente sociocultural también es un elemento constitutivo de la representación y va siendo una herramienta para relacionarse con el entorno social.

En los siguientes relatos se presentan una serie de situaciones cotidianas en las que cada profesora va conformando a través de su educación como un capital cultural que posteriormente potencia para integrarlo a la profesión de enseñar como conocimiento de sentido común.

6.4 La elección de la profesión docente. Complejos simbólico- culturales

En su etapa de estudiantes, cuando una joven tiene que definir su rumbo profesional, socialmente se establecen ciertos esquemas culturales aceptables como ingresar a una carrera y obtener un título. Estas profesoras desearon estudiar carreras reconocidas profesionalmente por parte de la sociedad, profesiones tradicionales con un estatus y reconocimiento social como por ejemplo Derecho y Comunicación o bien una carrera remunerativa: como Odontología; hubo quienes se centraron exclusivamente en el gusto de una disciplina: por ejemplo: Agronomía, Comunicación y Arqueología .El dilema enfrentado por ellas fue: elijo una carrera que me gusta aunque no gane dinero o acepto la idea social de una carrera con "prestigio". Ya en los años ochenta algunos estudiantes de educación media superior se empezaban a cuestionar si verdaderamente el ingreso a una carrera universitaria permitiría lograr un estatus social.

La sociedad ha cambiado tardíamente su perspectiva acerca de la estabilidad y progreso social a través de carreras tradicionales sin embargo, al no poder ingresar a estas universidades y tratar de resolver su vida futura en pareja estas profesoras vivieron

acontecimientos decisivos para su futuro, como lo fue en siete casos un embarazo, ya que el momento de decidir por una carrera se cruza con el momento de embarazarse, decidir enfrentar este suceso como madre soltera o casarse con la pareja obligados ambos por la presión de la familia, influye para la orientación de la búsqueda de un trabajo en el que tengan tiempo para atender a su hijo(a).

Se encontraron diversos motivos de elección profesional ello repercute en la constitución de su identidad, algunas situaciones se manifestaron desde temprana edad. Por ejemplo, sostienen que desde la infancia. al ver a sus maestras cómo daban clase, les surgía el deseo de ser igual que aquellas; aunado a ello una influencia marcada por parte de padres, tíos, tías, abuelos, hermanas(os) que por varias generaciones continuaron con una tradición magisterial, ya que ello posibilitaba contar con un trabajo seguro de inmediato; aunque también se encontraron a aquellas profesoras que se enfrentaron a la familia para defender la idea de ser profesora a pesar de las advertencias de que no la ubicaban como una carrera remunerativa. Con esta situación vivieron conflictos socioculturales, tensiones entre el deseo interno y la satisfacción y reconocimiento externo, aunque ambos pudieran representar caminos inciertos en la elección profesional.

Enseguida se muestran ejemplos de las influencias que ejerció la familia en la elección de la profesión, en cada historia se encuentra un personaje particular que sirvió de ejemplo que incidió en las profesoras para elegir el camino de la docencia.

Para la profesora 1 fue útil el apoyo de su prima que es profesora y dueña de un colegio; para aquella es trascendente demostrar a su familia que puede hacer algo por sus hijos; con ello gana la oportunidad de reafirmar su identidad como madre y trabajadora que hasta cierto punto había estado cuestionada desde su adolescencia; para ello menciona la necesidad de *"ponerse las pilas*" esto significa recargarse de energía para continuar con la carga que debe asumir como jefa de familia.

> "**Una prima mía que había estudiado pedagogía en la UPN había puesto su kínder y de repente las ayudaba con algo manualidades, pero ya para ese entonces, no quería ser maestra antes de hacer mi examen para la ENAH mi mamá me había dicho que porque no estudiaba pedagogía y yo le dije para queee para andar leyendo lo mismo todos los años y calificar los mismos temas todos los años noooo graciasss , pasooo** …**tenía otra prima que también tiene un kinder y le dije ya va a ser mi examen déjame trabajar contigo para hacer experiencia** (al fin que la maestra que yo había recomendado había sido maestra de ella y ella le había enseñado todo lo que sabía) y habíamos quedado en que me pagaría 40 pesos por clase y a fin de cuentas no sé cómo le hizo que casi casi salía yo pagándole por dar clases y pues **como no me pagaba, la tuve que dejar**….**Mis primas me propusieron que las apoyara, ya que estaban abriendo la primaria y les faltaba personal, pero no tenían mucho dinero y me emocione tanto" Profra. 1.**

Para otras significó el paso de la independencia de los padres, una etapa en su desarrollo como personas en el que se encuentran con el problema de la falta de empleo y oportunidades para desarrollar la profesión que estudiaron; las generaciones actuales, enfrentan verdaderos desafíos por la imperiosa competitividad a la que son sometidas:

> "Ahí ya tenía... 21 años, 21 o 22. Entonces escuchaba las compañeras que ya estaban trabajando, y yo decía por qué yo no, si... igual siento que le eché ganas para tener una oportunidad Entonces me empecé a desesperar: Iba a buscar trabajo y dejé mi curriculum, dije bueno, si no hay de trabajo social, a ver qué encuentro, y me fui a Villa Olímpica, y ahí empecé a buscar, no sé de... de cualquier otra cosa que no fuera trabajo social, lo que quería era trabajar. Entonces en **lo que encontré fue... así el título de ´se solicita auxiliar educativo´, entonces decidí entrar**..".Profra. 8.

Los significados de la profesión están relacionados con las vivencias en la escuela; es como si lo aprendido sirviera de experiencia para saber lo que no se quiere reproducir o ser ya como maestra, sus propias experiencias con sus primeras profesoras, con su primera escuela, le sirven de referente para crear una nueva imagen de una escuela y maestros diferentes.

> "Este… tuve profesores buenos ¿no?, en la secundaria ps no, o sea, había una maestra muy enojona, pero como que... enseñaban ¿no?, en la prepa me acuerdo de un profesor de psicología, este... muy bueno, pero así que... que diga "ay, tengo un recuerdo de profesores, no... **la escuela no, no me gustaba**." Profra. 7.

En esta profesora a pesar de expresar abiertamente su rechazo a la escuela, su idea de la profesión se identifica con clases en donde los profesores platican y hacen show; forma parte de la idea de profesor como un artista que trata de captar la atención de su público.

La inclinación de ser educadora se conjuga con la situación económica vivida en la familia; la carrera de maestra fue por muchos años una salvación para muchas familias, ya que era un trabajo en el que prácticamente se conseguía una escuela en cuanto egresaban de la normal, era considerado una alternativa de vida.

> "**eh, finalmente yo decidí ser educadora, pero mi mamá sí decía que era una profesión que quedaba corta, no era una profesión universitaria, y.. mi mamá tenía expectativas: ella quería ser médico militar.** Cuando yo lo descubrí sí le dije "mamá, que bueno que sí te guste, pero a mí no me gusta", ¿no? Militar no, porque no soy muy obediente, no soy muy... bueno, yo me considero medio irreverente, en ciertas cosas. Entonces eh... yo decidí que quería ser educadora. Cuando ella **ve que yo estoy decidida, pues no había dinero en la casa, realmente era una situación precaria**... Yo estudié para educadora, sigo estudiando, pero cuando termino la Normal una compañera va y nos dice que se habían abierto las convocatorias para la UNAM. Este... entonces me entra el gusanito, dije **"bueno, suena interesante estudiar psicología".** 10 compañeras nos vamos en grupo a inscribir, a registrar y a hacer todo el trámite, y finalmente me quedo. Nada más, de las 10 nos quedamos dos. Una que se fue a este... a Iztacala, me parece. Y

yo me quedo en CU. **En aquel tiempo aceptaban el bachillerato que llevábamos en la Normal. Lo llevábamos juntos. Tiempo después yo me entero que ya no lo aceptaron, pero sí, en aquél tiempo sí me aceptaron el documento**." Profra. 14.

6.4.1 Representaciones e identidad profesional

Las representaciones orientan el sentido que los sujetos dan a su identidad profesional; esto está mediado por un conjunto de ideas normativas que cada grupo define para orientar las acciones de sus integrantes; los sujetos asumen determinada actividad profesional sintiendo la pertenencia, aceptación y reconocimiento de parte de los otros, ello repercute en la imagen simbólica que cada sujeto crea e integra a sus modos de ser en la realidad.

La identidad profesional se define como: "normas identitarias (yo-nosotros) tales que se las puede localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remuneradas, son siguiendo a Sainsauelieu modelos culturales o lógicas de actores organizados" (Dubar, 2000,113)

Dubar no sólo hace referencia a identidades de actores en un sistema de acción sino también considera las biografías (tipos de trayectorias en el curso de la vida laboral).

La orientación e historia personal en las que entran en juego un conjunto de informaciones y actitudes va marcando la idea de la representación social a seguir. En los siguientes párrafos se explica el proceso de la constitución de la representación como orientadora de la identidad profesional.

6.4.2 La elección profesional y la construcción de representaciones profesionales desde el género.

El siguiente aspecto es sumamente trascendente en la constitución de la representación, vemos que está relacionada con las funciones sociales asignadas para las mujeres en una sociedad como la nuestra, marcada por estereotipos de género que van conformando a la vez su identidad profesional.

En este apartado se analizaron un conjunto de elementos; valores, ideologías, creencias, experiencias que entrelazados en un tejido social se imbrican para constituir una idea en torno a la profesión. Se atiende el vínculo entre las representaciones de la profesión y la construcción de la identidad profesional desde el género; a partir de los relatos se pudo ubicar que la biografía fue un factor en las relaciones que cada profesora desarrolló como estrategia de inserción en el medio educativo, sin embargo, en varias de ellas se muestran coincidencias con respecto al rol de género aprendido en sus contextos socioculturales.

Uno de los complejos simbólico- culturales construidos en el ámbito familiar contextualizado en el momento de ciertos conflictos y caminos inciertos en la elección profesional lleva a las profesoras a asumir la creencia de que la actividad de enseñar

requiere tiempo “mínimo” para invertir en el trabajo como profesora por ser de medio tiempo, acceden a esta profesión, o la buscan afanosamente porque “les gustan los niños” . Así la elección de la profesión en la mayoría de los sujetos estudiados se dio por deseos y creencias de que se trataba de una profesión vinculada a la necesidad como madres de atender a su hijo o hijos. Al convertirse en jefa de familia responsable de la manutención y cuidado total de los hijos es un cambio sumamente fuerte, el camino a seguir fue aquel en el que desde sus creencias encontraron mayores vínculos con su rol de madres.

Aquí se presenta una idealización y reciprocidad de motivos, por un lado los intereses de las profesoras, por otro la institución que reproduce esas ideas de acuerdo a sus intereses.

Lo que se manifiesta en la vida de estas profesoras es su relación como sujetos con la sociedad, sus deseos e ideales como mujeres truncados en una confrontación entre lo que ellas pensaron o creyeron y la realidad que les impone roles sociales establecidos como un imperativo inamovible, de aquí surge una tensión social que es relevante para comprender las transformaciones que han vivido en su entorno social, familiar, institucional, laboral que se entreteje para ir configurando una representación de la vida y de la profesión.

Las decisiones tomadas con respecto a su actividad profesional responden a la aserción a un rol aprendido culturalmente, la idea de que el rol de género se forma por las normas que dicta la sociedad y la cultura para hombres y para mujeres, aunque pueden existir variaciones, de acuerdo a la clase social, el grupo étnico, la generación.; lo que se mantiene como constante es la división sexual del trabajo, en el caso de las mujeres se considera que como son las que tienen los hijos, ellas deben cuidarlos, bajo la consideración de que es una función natural lo maternal, lo domestico en contraposición a lo masculino que es lo público.

La cuestión de resolver la vida en pareja y la atención a los hijos y sus alumnos es una realidad compleja; las emociones y afectos traídos desde la infancia en el entorno familiar son situaciones propias de esquemas culturales diversos y particulares a la vez, no resulta sencillo en ese entorno de crisis y de inseguridades desde las cuales construyen sus identidades personales y profesionales optar por un camino diferente al trazado por la familia y la sociedad

Lo que se busca es pertenecer a un lugar fijo y seguro; ser buena maestra reconocida socialmente y responder como buena madre atendiendo a los hijos, aunque ambas funciones y situaciones sociales creen tensión, finalmente estas profesoras buscan la forma de combinar, negociar y desarrollar ambas funciones cubriendo una gran cantidad de responsabilidades, hacen verdaderos “malabares” en medio de fuertes crisis personales para no tener que decidir por una sola función, aunque para ellas estas acciones se lograron por otras razones en **l**as siguientes situaciones, cada una expresa algo de lo vivido:

6.4.2.1 Tensiones y dilemas del ser profesora y madre de familia.

Gracias a Dios pudo ingresar mi bebé a un CENDI

En el caso de esta profesora, se observó que la creencia en una fuerza divina es más poderosa que su propia convicción y trabajo por los hijos:

> "Terminé de estudiar y la directora del colegio me invitó a trabajar con ella, pero nada más estuve trabajando 4 meses por que estaba embarazada de mí tercer hijo. Tuve dificultades, porque no tenía quien cuidara a mi hijo de un año y medio y me despidieron, no aguanté las ganas y me solté a llorar contándoles la situación por la que estaba pasando, me dieron otra oportunidad y mi papá se llevaba a mi hijo el menor toda la semana únicamente lo veía los fines de semana. **Gracias a Dios pudo ingresar mi bebé a un CENDI** esto fue como al mes; posteriormente me cambié de domicilio para estar más cerca de mi trabajo y la escuela de los niños. Diario dejaba a mis hijos con mi hermana ya que trabaja en una primaria de maestra y se los llevaba., **después iba a dejar al bebé en bicicleta al CENDI y de allí me iba a trabajar**. **Me gustó enseñarles a los niños, quizás también fue por no descuidar tanto a mis hijos, porque es una carrera en la que tengo horario accesible para no abandonarlos tanto tiempo**." Profra. 3.

Para estas profesoras, sobre todo las que viven solas con sus hijos, la actividad de ser docente no termina en su horario de clase, a diferencia de lo que pensaron como un ideal de la profesión por el tiempo que les dejaba para atender a sus hijos, la realidad les dice que es todo lo contrario, la profesión exige no sólo más tiempo, sino el dilema de tener que elegir entre cumplir con la preparación de su clase y atender a sus hijos; sus propios hijos son como un "botón rojo" que les indica que algo se debe atender de manera prioritaria:

> "….de hecho la de doce años me dice: ya me cansé de estar encerrada, tú te sales y nos dejas aquí solos", termino bien cansada las veces que he visto películas con ellos me quedo dormida, a veces **la verdad si me exigen, me piden, me piden yo les tengo que decir: es que como me fui a tomar un café, me fui a pasear por ahí por eso verdad,** -tú por lo menos sales- yo quisiera estar aquí quedarme en mi casa pero tengo que salir, mamá me pidieron esto o aquello me dejaron investigar acerca de esto o investigar aquello. **Yo siento que el pequeño quiere atraer mi atención, las veces que yo he estado con él pero cuando no estoy haciendo otra cosa cuando estoy en la computadora anda haciendo travesuras y media para que le haga caso;** pero luego se pelean por dormir conmigo la grande junto con el bebé, **los tres demandan pero hay veces que no se puede, que haga caso. E**l otro tiene once años...Mi planeación la preparo por lo regular los domingos porque que la tengo que entregar los lunes, ocupo una hora y media a veces un poco más, si necesito material extra a parte de plasmar como dos horas del domingo. Profra. 3.

Hay tareas de la escuela que se cruzan con las tareas de sus hijos, en el relato de la siguiente profesora se encuentra una estrategia de resolución a la situación familiar y escolar que debe atender; crean verdaderas estrategias de sobrevivencia, apoyándose en los hermanos

mayores, distribuye tareas de apoyo entre los hermanos, en este caso le tocó a la adolescente:

> "**La de doce me ayuda con las tareas del menor que es de cuatro años**, antes con el mediano de 11 tenía problemas me preocupaba porque el maestro les manda puros cuestionarios de tarea, sacaba cincos, seis, tres, cuatro últimamente ocho y diez, así hasta estoy tranquila no tengo la preocupación de decir hay mi hijo como le podré ayudar para que pues mejore; la niña de doce es a la que ayudo un poco más porque ella no tiene alguien más arriba que le pueda guiar ayudar en cuanto a las tareas; me hizo un comentario de una compañera es que fulanita expone bien bonito yo también quisiera y cuando expongo como sabes que a esta niña también le ayudan en su casa, por que trato de ayudarla en lo que ella tiene duda, ella me ayuda con las tareas deI menor. **A veces con mis hijos no puedo ser igual porque a mis hijos les puedo reprender, pegar, a los niños de donde trabajo a dos niñas les he dicho es que me voy a enojar contigo, voy estar sería contigo porque no me quieres obedecer y a mi hijo de 4 años yo le digo hiciste esto y está mal esto descompusiste los botones de la tv. ah y sabes que no quiero que me hables no te voy a comprar nada esto; con los niños también trato de hablar tengo que alzar la voz porque no me obedecen de por sí que tengo la voz grave cuando hablo fuerte parece que estoy gritando**, porque fueron a hacer una encuesta la supervisora a tres niños de cada grupo y a las mamás en una pregunta decía tu maestra es triste regañona o alegre, enojona yo la verdad si dije va a ser general si hacen cualquier cosa ..ah y luego dicen que la maestra es enojona verdad, pero porque se enoja la maestra entonces nada más porque sí; tiene unos niños muy lindos y muy hermosos que se portan muy **bien yo les digo a mis niños ah pero yo, la maestra es la enojona verdad ustedes, se portan muuy bien igual con mis hijos también."** Profra. 3.

Aquí se observan varias situaciones, la profesora compara sus formas de ser en uno y otro ámbito y por analogía descarta aquellas conductas que considera no viables en el trato con alumnos; sin embargo, en su relación de madre es muy condicionante; asume que alzar la voz es una característica necesaria como autoridad para que la obedezcan los alumnos.

Estos procesos se viven dentro de un conglomerado de situaciones, de eventos inciertos, conflictivos y críticos en los que se mueven un conjunto de emociones varias, en los que ya no sienten seguridad, ni de escuela, ni de familia, ni de pareja, ni de su futuro, la vida se vive de manera insegura o ambivalente:

> "….en la confusión de gustos y emoción escogí Etnología y no Arqueología, me quedé y me gustó mucho,…llegué hasta tercer semestre, pero seguía extrañando a x(pareja anterior) sentía que sólo con él podía formar una familia, **tenía ganas de estar tranquila, formar mi familia, así que llevábamos como seis meses de andar más formal y quedé embarazada….él había prometido ayudarme con el bebé para que no dejara la escuela Pero no lo hizo**...Al nacer mi bebé aún seguí yendo pero mejor me salí, no me podía concentrar porque **mi vida era un verdadero caos**, decidí dejar al papá de mis hijos porque

me externó que él quería hacer su vida. M**e di cuenta que había perdido mucho el tiempo y qué bueno que me daban la oportunidad de hacer algo por mí y mis hijos y que tendría un trabajo que no conocía muy bien pero que me gustaba" …me puse las pilas y hice un curso de verano para aprender más y me fue muy bien en el curso y entré a trabajar en la escuela en donde estaba mi prima** pero ella ya se había salido porque no pagaban, pero yo quería recuperar el tiempo perdido y pensé pues para agarrar experiencia …a los tres días que entramos me habló mi nueva compañera y me ofreció trabajo de maestra de inglés en donde ella trabajaba y acepté. Profra. 1.

En algunos casos se observó claramente la influencia de la familia en la orientación hacia la carrera de profesora; aunque ambas madre e hija tienen distintas creencias cargadas de prejuicios sobre el significado de ser profesora; esta situación cruzada con momentos difíciles de su situación como mamás, las orilló por el camino de la docencia; los esquemas culturales que intervienen en las tareas correspondientes a tener hijos y seguir estudiando para ellas se viven como dos formas excluyentes, ya que en varias de ellas se les negó el apoyo para realizar ambas funciones; significando con ello que si se es madre no se puede estudiar o trabajar:

"A la edad de 18 años tuve a mi hija, pero la carrera en la que me había quedado era de informática; únicamente asistí dos semanas, **porque quería cuidar a mi hija.**

Al año tuve a mi segundo hijo y menos pude seguir estudiando, pero esto fue en 1997, pero como por el 2000, **hice examen para ingresar a la Escuela Nacional de maestros, impulsada por mi hermana que es egresada de ésta escuela, pase el examen pero mi esposo no me apoyó y dejé la oportunidad**. Su padre era muy machista con ideas de que la mujer debe estar en la casa." Profra. 3.

En este caso se observa que aunque realmente deseaba ser profesora, su situación social como madre prevaleció con fuerza en el sentido de la responsabilidad principal que recayó en ella para la atención con sus hijos; decide hacer lo que le indica el esposo, y lo asume como una situación natural sin cuestionar cuál es su situación como sujeto social.

"**Decidí estudiar para asistente educativa siempre había querido ser maestra** de niña me acuerdo que jugaba a ser maestra y me metí a estudiar los sábados para poder seguir trabajando, estudié en el Instituto Fleming dos años y medio… conocí a una compañera que trabajaba en un kínder, me dijo que en su escuela iban a contratar una asistente que fuera, y me dijo que necesitaban una asistente educativa, me entrevisté con la directora y me contrató, como asistente del grupo de pre maternal; ella me dijo que una de las prestaciones que tenía era que podría llevarme a mi hijo y así lo hice él se quedó en el grupo de kínder tenía 4 años así empecé a trabajar en este kínder tenía la edad de 23 años.

Los eventos significativos para ser la maestra que soy fueron el nacimiento de mi hijo siempre quise saber cómo educarlo como estimularlo y pensé que si estudiaba asistente educativo ahí podría aprender, además que pensaba en las escuelas se trabajaba medio

tiempo y quería dedicarle más tiempo a mi hijo, porque en ese entonces trabajaba de secretaria tiempo completo por lo cual no podía estar con mi hijo más que los fines de semana. Otra cosa es que siempre me han gustado los niños pero a raíz de que nació mi hijo siento que se desarrolló en mi esa parte afectiva hacia los pequeños. "Profra 2.

"**Cuando tenía 10 años mi prima me pidió de favor que le cuidara a su hijo que era un bebe, iba a cuidarlo cada fin de semana, al poco rato dure un tiempo cuidándolo, después ya me pagaban por cuidarlo, paso un año y nació su primo, cuidaba a los dos así por dos años después descanse un año y volví a cuidarlos, muy pronto llego el hermano de su primo y ya eran tres niños a los que cuidaba había ocasiones que llegaba mi otra prima y me dejaba a otros dos niños y así fue pasando el tiempo hasta que una tía me invito a cuidar a sus hijas que también eran pequeñas una tenía dos años y la otra cuatro y así dure un buen tiempo cuidando a esas niñas. Durante ese tiempo tenia a mis sobrinos por parte de mis hermanas pero como ellas trabajaban, también me gustaba cuidarlos entonces durante mucho tiempo en mi niñez y adolescencia me dedique a cuidar niños y niñas lo cual me atraía porque ocupaba mi tiempo libre y recibía una recompensa económica, pero hoy me doy cuenta que eso fue un pilar para tomar la decisión de lo que ahora ejerzo**…"Profra 4.

De los relatos anteriores se puede plantear que existe una fuerte carga sociocultural en la idea de la profesión asociada al cuidado de niños, así como la creencia de que la profesión requiere poco tiempo; el entorno familiar refuerza esas ideas y motiva para que orienten su trabajo hacia la función del cuidado de sus hijos y asuman un rol social de madres de otros pequeños. La profesión de cuidadora de niños a maestra, se establece por analogía, de acuerdo a las funciones entre un rol y otro, los cuales se confunden

Asimismo se puede observar que las necesidades como madres se articulan como si estuvieran ligadas a las actividades de profesoras; se asume por analogía que ambas funciones son parecidas; se piensa que esta profesión será un apoyo como madre y viceversa.

"Es a través de su mirada que el prójimo me muestra un aspecto de mi, que soy, pero que al mismo tiempo no soy, en la medida que este ser me viene de fuera, en virtud de que proviene de la mirada de fuera" (Dorantes, 1997, 20)

Esta misma autora analiza la situación de la mujer desde la mirada patriarcal y sostiene que "desde que nacemos las mujeres somos miradas como madres, es decir, que para los demás nuestro proyecto de vida no está por construirse, como en el caso de los hombres, Para las mujeres nuestro proyecto de vida ya está de alguna manera prefabricado y tiene la característica de ser el proyecto de una existencia para el otro. La educación que recibimos desde pequeñas nos va transmitiendo esta imagen de madres y es así que de niñas nos imponen el cuidado de nuestros hermanos, las labores domésticas, y nos infunden el miedo al mundo exterior, desde la adolescencia se nos transmite la idea de buscar el fundamento

de nuestro ser en la figura de un esposo que nos salvará, dado que gracias a él, podemos acoplarnos a nuestro rol de madres" (Dorantes, 1997, 20-21)

En los relatos se encontró un aspecto que considero de trascendencia social en la construcción de la realidad por parte de los sujetos sociales que se estudian; al analizar sus ideas en torno de la profesión y su trayectoria vinculada a las funciones de mujeres con hijos, se observó una clara influencia de factores emocionales hacia la orientación de la profesión considerando la información asimilada desde su cultura y como producto de una serie de carencias afectivas en su historia familiar así como en la determinación siempre social y afectiva de la profesión.

En estas mujeres se presentó la idea reiterada y común de tener un trabajo reconocido socialmente en el que se tuviera tiempo para atender a los hijos, valor incuestionable para ellas, con ello demostraron a la familia que eran responsables como hijas y estudiantes con un trabajo reconocido, respetado por familiares y por los conocidos, estos aspectos fueron cruciales en sus vidas.

La actitud ante el dilema ser madre y maestra muestra el nivel de tensión que provocan la asunción de estas dos funciones Un ejemplo de lo que viven dos profesoras con sus hijos es la siguiente:

> "Mi familia... pues... mmm... yo siento que no en todo... en todo así como yo quisiera, no; ellos dicen que sí, pero este... Que reconozcan el que he querido salir adelante, o que me he metido a las escuelas, o a cursos... otra es por el querer ser mejor para los niños y como para ellos; pero ellos lo toman como que "todo a tus niños, tú tus niños", "tus niños esto, tus niños lo otro, ¿y a nosotros qué?". Entonces les digo "¡Qué?, que les estoy dando la oportunidad de que ustedes también, si me ven de que yo le voy a echar ganas, pues ustedes también sigan adelante, porque no va a haber otra cosa. Si no estudian no va a haber nada, no, no...**Los tres, y también mi esposo, me dice "no, que todo a tus niños. Tú todo piensas...", porque voy al centro y le digo "ay mira, ese títere para mis niños", y dice "¿y por qué para tus niños y no mejor para mis hijos?", le digo "ya están grandes": el mayor pues ya tiene 21, el que sigue ya tiene 16, el más pequeño 12, Y el de en medio, pues él me quiere mucho, él me abraza, me besa y todo, pero si yo le comunico algo de mis niños... no, es algo que ya vamos a empezar con una discusión. Hablar de mis niños, o hablar de mis niñas, y como ellos son hombres, no les puedo decir que a una niña, porque si yo les digo una niña... mmm, ¡no, se me va!, se enojan, y también mi esposo.** Y si les quiero platicar lo que hacen, lo que dicen rápidamente, ay sí sí, ya sabemos que son muy chistosos, que son esto, que son lo otro. Ya no nos digas nada. Y entonces, es lo que no les entiendo, yo les digo **¿por qué dicen que sí me valoran, que sí aceptan lo que estoy trabajando, lo que estoy haciendo?,** les digo: ay, yo trabajo no porque quiero tener dinero, no; porque a mí me gusta". Entonces si uno quisiera hacerse rico... no, olvídese… Entonces este, ellos dicen "no, es que tú en vez de que lo que ganes lo inviertas en tu casa u otra cosa, no y ya para qué quieren tantas cosas, si a nosotros no nos das". Y les digo, "también a ustedes, pero pues es mi trabajo y me gusta". Entonces

> para seguir teniendo este trabajo hay que también cumplir y hay que meterse a todos estos cursos y cosas. Profra. 13.

Los sujetos se enfrentan a fuertes dilemas sociales los cuales resuelven, a partir de posiciones, orientación y actitudes con respecto a su realidad, en esos momentos definen el curso de sus vidas, algunas veces acercándose o rompiendo con los cánones de la cultura, la sociedad y las normas, los aspectos que se vierten son sólo algunos de los que se identificaron en sus relatos, sin embargo, representan la síntesis de diversas situaciones vividas a lo largo de su historia, es a partir de estas posturas que se encuentran con otros sujetos y definen nuevas situaciones con respecto a su profesión.

En el siguiente caso se vuelve a confirmar el mito de la profesión en la que se cree que requiere poco tiempo para ejercerla y el resto se puede dedicar a la familia; la cuestión es que más tarde estas profesoras se percataron de que utilizaban más tiempo para preparar sus clases y su propia preparación, enfrentando el dilema de cuidar también a su familia.

> "…cuando cursaba mi hijo el más pequeño el kinder en el CENDI, eran eventos maravillosos en los cuales me gustaba participar con él y al mantener una estrecha relación con las maestras de la escuela me fui involucrando en la mesa directiva y así se dio una cercanía con la directora que al paso del tiempo ya que mis dos hijos cursaban la primaria, aun frecuentaba a la directora de dicho plantel, pero fue un día que la directora del CENDI . me invitaba a trabajar en el plantel escolar de apoyo de cocina asistí pero no me agradó ese puesto y al platicar con mi esposo le comenté que no me sentía a gusto que yo quería ingresar pero de maestra llegamos a un acuerdo de que entraría a estudiar, fui y consulté a la directora y ella me aconsejó tomar un curso de puericultura para que ella me apoyara a ingresar a trabajar como docente, acepté porque **analicé el tipo de trabajo según yo muy fácil consideré que era un buen trabajo, por el horario de 8:00 a 15:00 hrs. y el traslado de mi casa al trabajo era de 10 min. por lo cual no desatendería tanto a mis dos hijos que tenían 11 años el mayor y cursaba el primer año de secundaria y el 2º. tenía ocho años y cursaba el 3er año de primaria, por lo cual consideré que todas las tardes podría dedicarme a mi familia"** Profra. 12.

Por parte de las profesoras de escuelas públicas se enfrentan a otros dilemas, tensiones y conflictos, por ejemplo, los relacionados con las exigencias de los padres con respecto a la expectativas de enseñanza de escritura y lectura a sus niños; por un lado la SEP, estipula que no se debe enseñar este proceso en este nivel y por otro se enfrentan a estas exigencias de los padres. El hecho de que se observara a una profesora trabajar con un cuaderno de escritura, podía ser motivo de extrañamiento para la educadora, aun cuando este aprendizaje fuera una necesidad del niño.

Así mismo, es motivo de conflicto y tensión la relación laboral entre profesoras y supervisoras: los dilemas éticos derivados de la aplicación de la norma son indudablemente una fuente constante de tensiones ya que por un lado, en su calidad de guardianas de la norma, fungen como jueces y ejecutoras de la misma en el ámbito laboral, tarea difícil de

asumir con sus propios compañeros. Al mismo tiempo, en su condición de trabajadoras de base, también son objeto de aplicación de esas mismas normas. Esto deriva en una situación de fuerte ambivalencia a la hora de tomar decisiones en circunstancias difíciles en tanto pueden afectar a otras compañeras, al fin y al cabo con iguales derechos y obligaciones.

Pero las tensiones no proceden exclusivamente de dilemas éticos, también les subyacen motivos prácticos poderosos, ya que levantar un acta por faltas injustificadas puede culminar en una decisión que derive en la falta de recursos, grupos sin maestra o escuelas sin conserje. De manera que si la situación lo permite, prefieren recurrir a la negociación directa como táctica para resolver el problema. (Rivera, 2009)

Los antecedentes de la profesión de enseñar en profesoras de escuela particular están ligados a actividades sociales previas, constituyen el antecedente directo de la ubicación en la profesión de enseñar, así se encontró en dos profesoras el trabajo previo como catequistas, el vínculo con la iglesia, les da cierta identidad en la profesión; ellas estuvieron ligadas al ideal del redentor, misionero con espíritu de sacrificio, esta idea se vincula posteriormente para ambas profesoras con las influencias de familiares que también son profesoras, en las profesoras 4 y 3 las hermanas son una asociación directa en su identidad profesional

6.4.3 Otros sentidos en la elección de la profesión.

La tarea de catequista.

También estuvo presente en estos relatos, la profesora que se insertó en este campo de educar desde la religión, aunque no sin antes haber atravesado un sinfín de trabajos que van desde obrera de la costura, contadora en banco, secretaria, edecán en eventos culturales para niños, etc.

Los caminos que las llevaron desde su historia biográfica al cuidado de niños son diversos: en las profesoras 3 y 5, influyeron sus inclinaciones religiosas, su primer contacto como educadoras se da en su actividad como catequistas al interior de la iglesia donde asimilaron una identidad en la que el sujeto se sacrifica y sirve a otros; en el relato de 5 el origen de esta inclinación se ubica en crisis familiares no resueltas por los padres; en ese momento la instancia que capitaliza esas crisis es la institución católica, así lo expresaron:

> "Desde niña me gustó enseñar, el trabajar con niños y lo hacía en la iglesia en la que asistía, a la edad de 12 años, con párvulos de 4 a 6 años, cantaba con ellos, les narraba historias de la Biblia y realizaban actividades con diferentes materiales según lo requería con el tema de la enseñanza. " Profra. 3.

La inserción en la religión es una idea mítica relacionada en este caso con el Mesías que llega a salvar a la familia; posteriormente, se instaura en ellas como un compromiso, deber y entrega a dios que será pagada en reino de los cielos; una vez interiorizada esa idea, sólo

una nueva crisis que cuestione esta idea primigenia, podrá tomar su lugar. Antes de poder insertarse en las escuelas las profesoras de escuelas particulares recorren múltiples caminos en distintos tipos de trabajos, así relata sus experiencias una profesora:

Llego allá queriendo trabajar pues de voluntaria.

> "...**haz de cuenta como si yo me hubiese refugiado en la Iglesia y no me hubiese importado ya nada de aquí**, **entonces como que fue un seguimiento de la Iglesia ciegamente , o sea así como que me metí de lleno**.. yo me empiezo a involucrar y a tener actividades dentro de la iglesia con los niños; primero de ayuda, **empiezo... a cuidarlos**, y ya después pues voy aprendiendo y **me ponen a cantar cantos con ellos**, y ya después de cantar cantos este, ya doy clases ¿no?, con ellos, **y ya después de dar clases entra una chica que estaba estudiando, pedagoga y nos enseña a hacer programas y entonces nos pide programas para las clases, luego me envían a una obra, o a otra célula. Entonces me empiezo a desenvolver con los niños como maestra... nos llamaban educadoras** ¿no?, **pero yo no tenía todavía una formación, no había ninguna formación más que la que ellos me daban** ¿no?, en ese, en ese caso. **De ahí me pasaron con los "parvulitos" que eran los más chiquitos, luego los escolares, luego los adolescentes, entonces yo estaba en dos grupos, luego yo fui encargada de los adolescentes, luego de jóvenes, y hasta que llegué al momento en que participaba ya con los adultos**.
>
> **Yo estaba estudiando ya para educadora infantil porque la iglesia había abierto un curso de esta pedagoga, un médico que había y los maestros; lo tenían abierto como una escuela comercial, y los maestros sí eran gente preparada, era un... un... ingeniero,... venía del Politécnico él, un médico, esta pedagoga y una maestra. Nunca lo registraron, ellos decían que sí...Pero no. ...**y yo estudié ahí, te daban, o sea las clases normales. Cuando terminaron lo único que hacían era otorgarte una constancia, que fue lo que a mí me otorgaron, y el servicio social nos mandaban a los jardines de ellos. **Pero nunca pudieron ellos registrarse, no entiendo por qué la verdad, pero nunca se registraron oficialmente.…**mientras estaba yo de apoyo ahí en Comunidad, fue algo bien hermoso... mientras estudio y todo", pero resulta que una chica se fue de ahí, una auxiliar, y entonces me habló la directora, me dijo "oye, ¿sabes qué?, una persona se fue de aquí, ¿quieres tomar su lugar?", y yo dije "ay pues claro", "vas a estar como auxiliar", y yo dije "ay claro que sí". Profra. 5.

Otra experiencia laboral de la profesora se realiza igualmente en el mismo sentido de servicio a la comunidad:

> "Pero todo eso era así como que...un compromiso... **me voy a ir a trabajar a APAC". Y me fui pero no tenía nada de conocimientos.** Me pasó algo chistosísimo porque llego allá queriendo trabajar pues de voluntaria o algo ¿no?, y me mandan a un seminario que estaban tomando este... profesoras de ahí y todo, entonces yo llego al seminario, lo tomo, yo veía gente que eran psicólogas, terapistas de lenguaje, **yo era la única que no tenía ni... nada. Y al último, el último día, yo aprendí muchísimo, y**

ahí fue donde me di, me di cuenta de que yo no estaba preparada para trabajar con esos niños.

Había un chico, que era de ahí de APAC, mmm este... tenía un problema muy severo de... este… del sistema cerebral, una lesión muy fuerte y no hablaba. Entonces nos lo llevaron en una silla de ruedas y él tenía un manual, , y cuando quería hablar algo lo único que hacía era señalar, pero para señalar, como no coordinaba movimientos, lo hacía y teníamos que adivinar dónde caía su... su mano ¿no?, y entonces le decíamos esta palabra y él decía que, si le atinábamos, decía que sí, íbamos traduciendo, si no le atinábamos decía que no, se desesperaba y se golpeaba, en la silla ¿no? era muy, muy, muy... fuerte su... lesión. Entonces ahí **yo me deprimí mucho, me deprimí muchísimo, y luego veía a los niños chiquitos y me deprimí mucho y vi que no tenía... la preparación que necesitaba.** Entonces cuando fui a hablar con la directora de ahí APAC me dijo "ay ¿por qué tomaste ese curso", le dije "no sé", me dijo "no, no tenías que haber tomado, sí claro que puedes venir de voluntaria"; pero **primero tenía que ir a vender imágenes en las calles para l... para... obtener recursos para APAC, porque como es una asociación que no es lucrativa... entonces yo dije no.., no estaba preparada, entonces me regresé, ahí a donde estaba. No, duré mucho, yo creo que fue unos tres meses**. … alguien me dijo, de Comunidad Down, de los niños con síndrome de Down, entonces yo dije "ay voy a hablar", hablé diciendo que yo era la mamá de un niño que tenía síndrome de Down, y que quería ver informes. Me dieron los informes, entonces me vine y entré aquí a la escuela, era una escuela muy bonita ¿no?, era una escuela muy preciosa, muy bonita y yo pedí hablar con la directora, porque yo quería ir de apoyo, en el pasillo empezaron a pasar los niños con Down. Entonces yo me acuerdo que pasó y me vaciló, o sea me sorprendió mucho que me chifló y yo dije "ay" como diciéndome, desconocía totalmente su problema… fueron súper atentos, ahí pedí estar de apoyo y sí me dieron, la directora me dijo: ay linda qué quieres, claro que sí mira...Estuve dos semanas con los chicos grandes en los talleres, con síndrome de Down, estuve ahí con los grandes, … entonces a mi me pasaron con los chiquitos y me encantó el cambio porque me tocó con la titular era una... muchacha que era terapista de lenguaje, fue una persona que me aportó, o sea, increíblemente, muchísimo; me acuerdo que ella me dio lecturas, me decía "**ten lee", primero qué era el síndrome de Down y todo esto, y después le dije sí, sí, pero yo no leía, yo le decía que sí pero yo no leía, porque yo tenía que llegar a cocer, porque como ya no iba con el señor este y no me alcanzaba, yo hice uno como mini taller de costura y yo tenía que llegar a coser para sacar dinero claro, entonces este, yo no leía**." Profra. 5.

La profesora 5 después de vivir una larga experiencia en la institución religiosa, formula la crítica con el modo adversativo: **Pero nunca pudieron ellos registrarse**, se da cuenta que ni siquiera la tenían registrada ante la SEP, busca varios espacios institucionales tratando de pertenecer a alguna institución; de la iglesia pasa a dos instituciones que se dedican a dar atención a la diversidad (niños con síndrome de Down y atención especializada en niños con parálisis cerebrales APAC) ambas dan servicios a la comunidad, lo cual combina con los esquemas culturales de la profesora referidos a dar servicio a los otros con espíritu de

sacrificio, como le enseñaron en la iglesia. Una vez que se enfrenta a estos escenarios vinculados con actividades de cuidado empieza a sentirse en un estado que explica así:"ahí **yo me deprimí mucho, me deprimí muchísimo, y luego veía a los niños chiquitos y me deprimí mucho y vi que no tenía... la preparación que necesitaba."**

La situación emocional de la profesora se ve vulnerada tras el encuentro con este tipo de niños, estas interacciones le hacen contactar con su propia historia, por no haber sido reconocida por las personas que le rodeaban en el aula y en su familia; finalmente después de un proceso de constantes enfrentamientos con la realidad, se da cuenta que no basta con dar un servicio con toda la intención espiritual que posea, sin conocimientos especializados, es una labor imposible; reflexiona, toma conciencia de la situación y concluye que le hace falta mayor preparación. La profesora cree que la educación especial que se da en esas instituciones es semejante a la atención que brinda a los niños en la iglesia. La profesora hace un traslado o intercambio en la comprensión de dos contextos institucionales que dan atención a la diversidad, esa significación es motivada seguramente por la idealización de la profesión pensada como un servicio espiritual.

En otras profesoras se presentaron influencias circunstanciales externas familiares que motivaron la elección de ser educadora, en este caso, se observa la imagen del padre que trata afanosamente de que sus hijas(o) concluyan una carrera, tal vez por un deseo interno, pues esta profesora señala que él no pudo concluir su licenciatura en Derecho, por otro lado, las circunstancias familiares la colocaron como cuidadora de sus sobrinos, esto aunado a la influencia directa del padre que la orientó hacia su misma profesión:

> "Mi padre, originario de Iztapalapa, terminó su profesión en la normal superior para maestros siguió sus estudios en la universidad autónoma de México en la licenciatura en Derecho, se quedó a mitad de carrera, ya casado y con dos hijos, desde muy joven, aun estando en la carrera comenzó a dar clases a nivel primaria, con el paso del tiempo tuvo una plaza después logró obtener una más en donde se ha actualizado ya que acude a cursos sabatinos de diferentes áreas respecto al grado que le corresponde y a los 30 años que ha brindado sus servicios esta por jubilarse. M. es la más grande, tiene treinta y tres años, es casada y estudió asistente educativo en el Instituto Fleming , trabajo dos años en un kinder como asistente educativo y cuatro años en una guardería como titular y por motivos personales dejó de ejercer, tiene veinticinco años, después comenzó a trabajar en una escuela dando clases de inglés donde duró tres años, estudió el curso de *teachers* y siguió trabajando como maestra de inglés hasta que se casó, al siguiente año la invitaron para que fuera titular de grupo. Es complicado cubrir todos esos roles pero se puede lograr, terminé el ciclo escolar en R. S. y mi hermana me dejó su lugar para trabajar como titular en su colegio, como ella sentía que estaba descuidando a su bebé pues me dio su lugar,…Profra. 4.

> "Recuerdo que vivíamos con mi abuela materna porque teníamos algunos problemas personales con la familia de él y tomamos la decisión de irnos a vivir para allá; entonces por azares del destino llegue al DIF con una psicóloga quien me brindó su

> apoyo y me incorporó a un programa de ayuda para personas de bajos recursos (porque mi pareja sólo era un empleado de contrato y aún no tenía una plaza en el GDF) donde me daban una despensa cada 2 meses, como ya había andado de escuela en escuela y una de las ultimas fue la de asistente educativo, la psicóloga me propuso hacerme cargo de los niños de las personas que trabajaban en otro proyecto del DIF (personas con alguna discapacidad que empaquetaban lápices de colores) y acepté. Profra. 6.

En el siguiente relato se ubica la representación de la profesión enmarcada como parte de una historia asociada a significados de la familia hacia la profesión, para algunas se debe contrarrestar esa imagen para que su deseo de ser profesoras sea aceptado por los miembros de más jerarquía familiar:

> "**Entonces este. .a mi mamá. pues no le pareció, al principio, no le pareció a ella que yo fuera maestra. Porque ella concebía que el ser maestra era una profesión a medias, no era precisamente una profesión**. Sin embargo, a mí sí me decían mis tías... vivíamos en una familia extendida donde estábamos viviendo en la misma casa las tías solteras, los tíos solteros. **Una de ellas me decía que ella sí veía que yo tenía vocación por la docencia, que le hubiera extrañado que no fuera docente, porque yo acomodaba mis muñecas y les daba hojas, les daba lápices y algo les decía; decía que estaba muy chica**. **Cuando decido ser educadora... bueno, yo tenía la disyuntiva de si ser bióloga, o ser veterinaria o estudiar para educadora.** Bióloga me dijo mi mamá, de plano no, porque te tienes que ir a viajar, y cómo vas a viajar con puros hombres y qué es eso... Entonces sí era un poquito la situación, o sea, dentro de esa "liberalidad" que había de que las mujeres podíamos hacer cualquier cosa, había ciertas restricciones, porque las mujeres no podíamos tener ciertas libertades, sobre todo en un ámbito laboral o educativo. Eh, veterinaria no, porque sí me di cuenta de que tengo "corazón de pollo", no me gusta ver mucha sangre, o sufrir a los animales. Entonces esa parte. Entonces bueno, todo eso repercute en la educación que recibí. Mi mamá... bueno, cuando llego a la universidad empiezo a aprender otro tipo de cosas, ya con la teoría, ya con lo que te dicen los maestros, empiezas a analizar la propia personalidad ¿no? Y entonces **me empiezo a rebelar, y obviamente mi mamá empieza a decir que dejo de ser la hija dócil, la hija obediente**. Lo que pasaba es que yo ya era inquieta, había cosas que no me gustaban pero, ni tenía la edad, ni tenía el conocimiento para poder decir que no estoy de acuerdo." Profra. 14.

Los elementos que influyen para que una profesora se dé cuenta de su educación desde una perspectiva desde la diferencia sexual, son varios, uno de ellos es la edad; al inicio cuando se es muy pequeña, lo único que hace es obedecer a su madre, tiene que pasar a la etapa de juventud para desarrollar un sentido de autonomía de pensamiento con respecto a ese tipo de ideas.

6.4.4 Inserción en la profesión por influencias circunstanciales

Otro factor de elección profesional que se observó en los relatos, fue el circunstancial, aunque también vinculado a la interacción que estas profesoras tuvieron como madres con

el espacio escolar; sin pensarlo como una posibilidad, de pronto llegó la oportunidad de ser profesora.

Se pudo constatar a través de los relatos que en el caso de las profesoras 1, 2, 3, 6, 9, y 12 aunque con un respaldo de una carrera técnica, su entrada a la profesión tuvo relación directa de manera más contundente con las relaciones que sostenían con directoras o amigas del colegio de sus hijos; o por alguna amiga que conocía a la directora; así de acuerdo a esas relaciones con las maestras o directoras, tuvieron oportunidad de ser invitadas a participar en esos mismos colegios, de forma que de madres se transformaron en maestras, esa situación marca el sentido que dieron a la profesión; sus deseos y creencias de la profesión de maestra vinculada a la necesidad como madres de atender al hijo o hijos, fueron un referente simbólico de suma trascendencia en la estructuración de sus representaciones que parten de roles privados y se orientan a cubrir necesidades sociales, en una profesión que marca en sí un compromiso social, determinado por lo vivido como estudiantes, hijas, madres convertidas en maestras y futuras profesionales.

Yo no siendo maestra de nada entré, ya estaba en el destino…

Lo mítico, se presenta en este relato, en el sentido de que las personas en este mundo tienen ya un camino trazado de antemano difícil de cambiar; esta situación articulada con sus interacciones como madres con las profesoras de sus hijos, se perfila también dentro de sus explicaciones del por qué llegaron a la profesión:

> "Yo entré a trabajar porque mis hijos, mi hijo el que tenía de cuatro años, me fui a vivir a Zapotitlán allá este los dos años que estuvo en el *Kinder*, después ingresó mi hija, salió mi hijo este, la maestra requería de una maestra, pero en ese momento nunca me dijo nada, era la maestra se llama Martha, ella ,platicábamos nos hicimos de confianza ya había tenido un hijo, y ahí ya la segunda tenía más comunicación, ahí y una ocasión me dijo usted. sabe de computación o inglés le digo si un poco y me dijo a usted no le gustaría trabajar aquí, pero yo pensé que me lo decía de cotorreo, le dije si el día que usted guste dígame, dígame y sí, hasta que **un día me ofreció la oportunidad y acepté, pero además porque el *Kinder* tenía un área verde muy bonita, ahí en Zapotitlán hay muchos árboles de zarzamora, ciruelas, me gustaba, no tenía salones preciosos pero un patio, una naturaleza que me agradaba,. .estaba en Tláhuac, tomé la oportunidad; primero me la dio como maestra de computación y tenía dos máquinas así obsoletas, pero funcionaban, yo no siendo maestra de nada entré y empecé a hacer pues ahí una planeación para ver cómo podía hacer para dar clase y funcionó les gustó a los niños.** " Profra. 9.

En el caso anterior parece que el ambiente es una motivación en la profesora para elegir quedarse a trabajar en el ámbito docente, la forma como describe el ambiente natural, los árboles frutales, como analogía le recuerdan el contexto de trabajo que deseaba y no logró, el de Agrónoma, así la decisión está mediada por un traslado simbólico de ambos contextos vinculados con la naturaleza.

6.4.5 La necesidad de conseguir un trabajo

En el caso de la profesora 8, el origen fue prácticamente por necesidad de trabajo, también fue algo circunstancial, ya que no tenía la inquietud de ser maestra; esta situación se presenta de manera imperiosa, en ese momento, sin embargo, en el modo discursivo adversativo, pero… formula la pregunta acerca de cuál será su trabajo, en ese momento de forma no reflexiva ni problemática más bien intuitiva en cuanto a las funciones que va a realizar, tendrá que pasar varios años e ingresar a la licenciatura para que ella tome conciencia de esa situación.

> "En Villa Olímpica. En las oficinas de bolsa de trabajo, "requisitos bachillerato", y como ya había terminado el bachillerato dije "ah no ps...", "experiencia no necesaria". Entonces fui, y dije "bueno, a ver qué pasa**, yo no sé nada de niños pero voy a ir", y fui. Y ya me quedé luego luego me dijeron "no, ya mañana preséntate",** y les dije "**bueno pero ¿qué voy a hacer?", y me dicen "no, nada más le vas a ayudar a la titular a preparar material, a si se ensucia algún niño lo tienes que cambiar, cosas así** Es un CENDI, es guardería y había hasta *kinder*. Primero me dieron la oportunidad de estar de asistente en *kinder* como tres meses". Profra. 8.

> "Me costó mucho trabajo conseguir mi empleo porque en todos lados me pedían mi prepa (que no tenía) un día vi un anuncio PREPA EN UN SOLO EXAMEN y pedí informes mi pareja me apoyó juntamos el dinero para inscribirme al curso y en mes y medio máximo 2 presente el examen de Ceneval y pase fue así como obtuve mi certificado del bachillerato, logre entrar a trabajar a CENDIS (después de tanto rogarle al delegado en turno en Tláhuac y de esperar y esperar afuera de las oficinas de los administrativos) empecé cotizando en una nómina llamada AUTOGENERADOS donde me pagaban $1500 a la quincena (bueno cada 20 o 25 días porque se retrasaba mucho los pagos) mi jefa de unidad en turno ya me tenía bien identificada porque había hecho servicio social ahí y ella fue la que me exigió el certificado de la prepa y me dijo sobre la convocatoria de la UPN, pero antes de esto ya me había inscrito a el examen para el sistema escolarizado de la Pedagógica (pero no hice el examen)también presenté el examen para la UNAM en el SUA pero me faltaron 5 aciertos (para pedagogía) porque me había puesto a reflexionar según yo : que vas a hacer, estudiar contabilidad que es lo que quería pero no sabes a ciencia cierta de lo que se trata la carrera, además de que al finalizarla tendría que buscar trabajo o estudiar ya formalmente lo que ya tienes (carrera técnica de asistente educativa)y conseguir mejorar tu nivel de percepción además de que ya tienes el trabajo. Bueno y después de dos fracasos para ingresar a la universida, la jefa en turno me informó de la convocatoria y me inscribí y me puse a estudiar (lo que no había hecho en los anteriores exámenes) y donde quiera andaba con mi guía que me dieron, presente el examen y ¡ohh sorpresa ¡ fui el tercer mejor examen (eso me dijeron cuando fui por mis resultados) y aquí estoy." Profra. 6.

6.4.6 La elección de la profesión en las profesoras normalistas

Las experiencias de las profesoras normalistas evidencian que algunas de ellas también enfrentaron procesos difíciles para llegar a la docencia, desde la entrada a la normal se refleja un conjunto de estereotipos característicos del gremio ligados a la profesión de nivel preescolar:

¡Pues que es escuela de modelos o que ¡.

Su expresión refleja un sarcasmo con respecto a las exigencias institucionales para poder ingresar a la normal; enuncia un sentido de crítica al sistema escolar el cual fija una identidad atribuida a las profesoras de preescolar, centrada en la imagen, en la estética de lo que se considera bello: ser delgada, constituye un punto a favor en la selección profesional.

> "Pero este... me acuerdo todavía, cuando yo llegué el primer día, entramos y nos pasaron un este, ahí me dijeron lo que es la psicóloga, y una por una ¿no?, "pásenle". "Y .. ¿a qué viene?", "no, es que quiero estudiar y no sé qué...", y me acuerdo que sí nos dio como un folleto...y ya empezaba a decir: "**no, tienes que fijarte bien, si tienes interés, si te gusta, porque el trabajo con niños es algo delicado también, responsable, y no nada más es jugar por jugar, bueno, también vas a jugar pero, si les dices que se den una marometa tú te las tienes que dar con ellos** y no sé qué. **Entonces te veo un poco pasada de peso, entonces tienes que estar este, ágil y así" y yo dije "ah**, **pues qué es escuela de modelos o que ¿no?..**."., pero en esa época todavía se fijaban en la presentación. Y ya, me dio mi documento, lo llené, después fuimos entregar, y pasábamos, hicimos tres exámenes, presentábamos tres exámenes. Y el día que llevamos los documentos nos pasaron al salón de danza, pero entrábamos por un lado y los maestros estaban hasta el fondo sentados, para recibir los documentos y había espejos. Entonces nos iban nombrando e íbamos pasando. Y ellos, ahí recuerdo que ellos ahí observaban cómo uno iba y cómo uno caminaba, y yo decía "ay, pues es...Casi de imagen ¿no?
>
> Pues había, yo creo 4 o 5 maestros, pero cada uno era con una cosa, iban llamando, entonces en la fila que me tocaba pues ya pasaba. Pero uno iba con esa idea de "ah, pues voy a ir a dejar los papeles" y no, no, no... yo creo muchas ni se percataban de lo que nos estaban observando, de a ver cómo íbamos vestidas o cómo caminábamos o no sé. Profra. 10.

La entrada al ámbito magisterial se inicia con una serie de rituales centrados en lo que a futuro podrá enfrentar una educadora: por ejemplo, pintarse de payaso para los festejos escolares, hacer convivios o aventarlas a la alberca, lo que implica que tendrá que enseñar a nadar a los pequeños, este último aspecto en realidad correspondería a los maestros de

educación física; sin embargo, se incluyó como parte de la bienvenida a las de nuevo ingreso.

> "Era un salón y en ese salón había varios maestros, O sea, pasaba uno, le dejaba los papeles a uno de ellos, los demás observaban. Dejábamos los documentos y después.. eran muchísimas. Y de ahí, hicimos tres exámenes. Uno de conocimientos, el otro psicométrico y el tercero este... de audición, música; bueno "vas a escuchar el sonido y de acuerdo al sonido tu vas a elegir la opción que...", de música o de audición, no sé qué tanto. Ahí sí dije "no, aquí sí repruebo, ahí sí no sé nada, pero pues sí, sí me quedé, lo pasé. Me gustaba, bueno, para empezar la escuela estaba muy bonita, estaba bonita y todo, ..**nos dieron la bienvenida asentándonos en la alberca, eso sí es la tradición ahí, tratan de aventarnos en.la orillita...el lado que no está profundo, y pus caes. Yo me acuerdo que les dije "no, no me avienten, yo me meto solita, porque no sé nadar y no quiero...". Me metí yo sola ¿no? o sea, pero el chiste era salir empapado, no, con todo y todo,** y nos decían... ahorita ya es diferente, porque ya la mayoría ya sabemos, pero antes decían "no, pues que el primer día todos los de primero de blanco ¿no?, o de un color especial", y ahí iba uno, pero era para que nos identificáramos, para que ellos nos identificaran que éramos de primero. Sí, y luego las muchachas ya llegando no nos decían nada, ellos no hacían nada sino las otras compañeras hacían eso. Por grados, un grado les tocaba aventarlas; en otro grado disfrazarnos o pintarnos, no sé qué; De payasos, nos pintaron de payasos, nos sacaron a andar en las manzanas por ahí..y el otro grado la comida, llevar algo para convivir, por grupos...la directora de ese jardín, acá arriba, me conocía, porque yo muchas veces fui a pedirle que me dejara tomar fotos y todo eso por mis prácticas y las tareas que teníamos ahí en ese jardín. Y entonces ella me dijo no, pues si te interesa y te quieres venir para acá, y cuando salgas me avisas y así fue como manejamos eso. Y entonces me habló y me dijo "¿qué pasó? Te estoy esperando, y le dije: no, es que me lo ganaron. Yo sabía que iba a haber lugar **pero me lo ganaron**, y dice: no, **pero no ha llegado nadie** y le digo ¿cómo?, o sea, alguien más se lo tomó por mí, y yo me vine acá abajo, no ¿cómo crees?, no ha llegado nadie y ya a estas alturas, no, pues yo estoy acá abajo en la tarde, no, pues ve a preescolar y hablas con... Y ya me dijo, que hablara con tal persona y le dijera que yo quería ese lugar. Y este, fui a preescolar, y les dije que a mí me interesaba porque incluso acá abajo había pocos niños, iban a cerrar grupos. Yo era de las que me iba a quedar, las últimas que llegaron eran las que iban a reubicar, **pero yo decía ay, no, es mala onda que a ellas las reubiquen arriba, donde había mucho lugar, que nadie se quería ir,** y que yo vivo cerca, yo quiero este jardín". Y así, sin más ni menos tomaron la carpeta de los jardines y "no, pues sí te quedas, ya cubres tiempo aquí". Llegué... este, creo que era la única nueva, las demás ya tenían tiempo. Había problemas en ese jardín que yo no sabía, con la directora, las educadoras...**había dos equipos, había quien estaba con la directora, quien no estaba y era mucho el que si es su amiga pues sí este... bien ¿no?, y si no pues estas mal. pues yo no me ubicaba,...Apenas me estaba dando cuenta de todo. Pero sí lo que no me gustaba era, que luego la directora me ponía a mí como ejemplo ¿no? Entonces hacía que mis compañeras ¡grrrrr!, me odiaran ¿no?, bueno, o sea, que sintieran malestar.** Pero bueno, **ahora después lo pienso y por una parte pues sí no es lo mismo, una maestra que va saliendo, empezando, soltera, sin hijos, que no tiene otra cosa más que trabajar...** Pues yo me quedaba las horas, aunque se me hiciera tarde, o llegaba muy temprano...Pues que... el decorado, porque el famoso decorado, se manejaba; los

letreros; preparaba el material y cosas así ¿no? pues a veces hasta dos horas. **Las demás llegaban a la hora en punto y córrele, se iban. Porque todas estaban casadas, porque todas tenían hijos, tenían otra vida ¿no?, con su familia."** Profra.10.

Las posiciones y poder al interior de la escuela están relacionadas con la cercanía con la directora, si estas con ella pues bien, si no, estás mal, cuestión que refleja el grado de intolerancia y abuso de autoridad que se teje en las escuelas de educación preescolar. Se hacen subgrupos al interior de cada escuela y cada uno refleja sus intereses particulares, en este caso las profesoras con hijos son ubicadas como factor que les impide quedarse más tarde con trabajo extra; sin embargo, esta profesora en ese momento no percibe tales características de sus compañeras y la directora la coloca como ejemplo a seguir, ella en ese momento aún no tiene a su hijo.

Otras experiencias relatan que fue un proceso sencillo, con algunas dudas pero sin complicaciones, el lugar estaba asegurado, la idea se empezaba a cimentar:

> "Y una vez que yo egreso, el proceso sí se da muy sencillo y se da de manera automática: eh... **tú te titulas, y una vez titulada te presentas en lo que es la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar**, que en ese entonces, bueno, así se llamaba, y creo que hoy en día también se llama así, porque ha modificado su nombre a lo largo de su historia, **y te van ubicando por orden de escalafón, y bueno, a ese respecto a mí me toco si este... entrar dentro de ese proceso de escalafón. Yo tuve la fortuna de escoger mi lugar en el que fui asignada...**" Profra. 11.

> "Mi mamá, papá, tíos, la gente que me conocía decían que tenía esa facilidad de estar con los niños ¿no? Entonces este...yo decía "no, yo me imaginaba que tienes ese estereotipo ¿no?, de la maestra, regañona, enojona y como que... yo decía no soy así" Profra. 7.

Dentro de las imágenes y características que circulan con respecto a los y las profesoras esta la idea de que son regañonas y enojonas, si la familia no vio en ella estos atributos, no la consideran una buena candidata para asumir tal profesión, cuestión que ella deseaba desde que rechazó la carrera de comunicación.

6.5 Constitución de la representación. Transformación social y laboral como profesoras.

Se consideraron las representaciones sociales e individuales de este grupo de estudio, ya que existen influencias sociales hacia su ser individual que trascienden en la estructuración de sus representaciones sociales, se identificaron las actitudes hacia su trabajo, los cruces entre sus representaciones y la conformación de sus identidades profesionales a través de la trayectoria seguida, como parte del proceso de la representación en ciernes en el marco de sus historias personales.

En esta investigación se rescata la idea de los diferentes tipos de representaciones, estas pueden ser hegemónicas, polémicas o emancipadas pues en las profesoras de este estudio, siguiendo sus relatos biográficos, se expone cómo cambiaron su posición social: en el caso de las profesoras que tienen formación de asistentes, de ser mujeres no muy reconocidas profesionalmente por su trayectoria escolar, de una situación de estudiantes rechazadas en varias ocasiones por diversas instituciones de educación superior, se transformaron en profesionistas, en algunos casos reconocidas ampliamente por sus directoras, con posibilidades de ejercer algún cargo dentro de la escuela, una vez que tuvieron la oportunidad de estudiar la licenciatura en educación en la UPN.

6.5.1 Primeras experiencias profesionales

Alrededor de la profesión se van presentando situaciones que deben interpretar como educadoras, para comprender, relacionarse, interactuar y comunicarse como profesionales con los otros, en diferentes entornos escolares cotidianos; estos aspectos están relacionados con la forma como asimilan ciertos contenidos pedagógicos en el marco amplio de la disciplina, es decir, deben concretizar políticas educativas, enfoques de los programas de estudios, códigos que marcan las formas de trabajar en el aula y en la escuela, formas de relacionarse con los alumnos desde el deber ser; todo ello lo van construyendo a partir de ciertas representaciones, en estas orientaciones prácticas influye su historia personal, aquellos momentos que pudieran ser insignificantes e intrascendentes, finalmente conforman el punto de conexión con los nuevos conocimientos necesarios para sobrevivir como docentes; al mismo tiempo fueron elementos que configuraron su representación, cuestión que les marca como ser y actuar en su mundo escolar-familiar.

Al interior de esas acciones subyacen teorías particulares, ideologías que se relacionan con el ser y el hacer, que a su vez están fundamentadas en concepciones filosóficas y pedagógicas, así como aspectos psicológicos, sociológicos internos y que traducidas desde sus marcos culturales de referencia, constituyen finalmente sus representaciones sociales acerca de su profesión docente .

Existen eventos que las orillan a tomar decisiones importantes que las ubican en conjunto como grupo de profesoras (normalistas, asistentes educativas, puericultistas, maestras de inglés y/o computación); quienes como grupo han logrado sobresalir ante ciertos contextos sociales adversos. Se puede decir que algunas han sido personas desarrolladas en contextos hostiles, en la familia, en sus interacciones en distintos ámbitos culturales, no ha sido fácil para ellas enfrentar un mundo lleno de cambios y varias competitividades, la primera experiencia escolar, la búsqueda permanente de una escuela ha sido un factor que las identifica como grupo con actitud de franca negociación con la autoridad o cierta resistencia, finalmente en ese peregrinar han encontrado un trabajo; aun cuando éste sea también hostil, finalmente en esos contextos las han acogido como profesoras.

Un rasgo que aquí interesa analizar, es su capacidad para enfrentar una historia llena de tropiezos en varios aspectos, de la familia, de la escuela y ahora del trabajo; si buscamos un hilo conductor encontramos en la mayoría de estas profesoras figuras de dominación hacia ellas, padres, esposos, directoras, supervisoras.

Las instituciones valoran sus actitudes y formas de ser al cumplir con sus expectativas las profesoras tienden a adoptar posiciones de forma que no sientan inseguridad laboral; las escuelas constituyen contextos de interacción, de intersubjetividades donde las profesoras se conforman como sujetos sociales, es ese factor precisamente el que las mueve a cambiar esas condiciones, el ser o no ser reconocidas por los otro(as), saber que para los y las otros (as) son valiosas, dentro de su profesión, es un aspecto muy sentido dentro de su experiencia, la cuestión es que si existe una valoración del trabajo se da la permanencia, lo cuidan ante la crisis de desempleo; contrariamente si no son reconocidas, si se encuentran "atadas de manos" buscan afanosamente otros lugares donde insertarse laboralmente

En la práctica cotidiana las situaciones que generan conflicto no son percibidas de forma que propicien cambios trascendentales; la reflexión y conciencia de su situación y posición como sujetos suele presentarse en etapas posteriores de su experiencia profesional

De acuerdo a algunas historias recogidas, se puede inferir que desde el inicio de su experiencia las profesoras enfrentan situaciones emocionales controversiales; guardan muchos dilemas como el gusto o rechazo por enseñar, la preocupación por atender a sus hijos considerando que son situaciones que se presentan en tiempos paralelos, la mirada hacia la enseñanza como proceso biográfico lo cual significa entrar a situaciones posiblemente no vistas ni resueltas como profesionales.

Las representaciones cuyos elementos son la información y las actitudes que desarrollan con respecto a su actividad docente, es un condensado de experiencias en las que influye toda esa historia en la que fueron formadas.

La actitud ante la actuación profesional varía dependiendo de todo el tejido social construido alrededor de la misma profesión; algunas con mayores oportunidades socioculturales para confrontar esos pensamientos y otras desde marcos culturales más estrechos se han conformado con esa imagen externa de la profesora que les han transmitido desde el contexto social.

Ya ubicadas dentro del sector magisterial, la situación que enfrentan las profesoras de escuela privada y de jardines comunitarios no es muy favorable, se presenta un contexto social e institucional en el que hoy es un imperativo institucionalizado estar certificado profesionalmente, obtener un título es una meta constante para sobrevivir en el medio como profesora, para mantenerse en un trabajo donde puedan ser reconocidas por la familia y por la sociedad, en el cual eleven su situación económica. Muchas han sido excluidas por no tener un certificado que las avale como profesionales, ser asistente no tiene valor

profesional considerando las exigencias profesionales de la institución, salario, prestaciones y estatus social; por otro lado, es un medio para mantener a sus hijos, no ser una carga para la familia y demostrar primero a los padres que si pueden enfrentar su vida y que son responsables.

El contexto de las evaluaciones académicas es un imperativo de esta sociedad y las instituciones que exigen demostrar que se es apto para acceder a un nivel medio superior y superior, y luego a una profesión, se vive paralelamente a los problemas de la familia; se enfrentan como serios conflictos que ellas resuelven de distintas maneras

Para la profesora 4 la primera experiencia laboral como profesora fue una experiencia más satisfactoria, lo expresa así:

> "Entré a trabajar al Colegio R., ya que mi hermana trabajaba ahí y me recomendó obviamente estuve como asistente educativo, aunque eran pocos niños, y siempre desde pequeña he estado con niños es difícil entrar a trabajar a un colegio porque no sabes cómo te van a recibir y si vas a hacer las cosas bien, **te preguntas muchas cosas y eso que solo era asistente,** te llegas a encariñar con los niños y sientes que ellos también se encariñan contigo, aunque el sueldo no estaba tan mal, solo permanecí dos años en este colegio, ya que cada vez se me complicaba más porque el primer año que estuve en este colegio aún vivía con mis padres y mi hermana pasaba por mi y pues las dos nos acompañamos, realmente el ambiente laboral era bueno, la directora era accesible y si había compañerismo y apoyo con los padres, trabajábamos bien la titular y yo" Profra. 4.

Desde las primeras experiencias se aprende a obedecer las órdenes de la autoridad, aun cuando ésta vaya contra la normatividad, tal como se evidencia en el siguiente relato situación en la que la simulación es más que evidente:

> "…ahí, ya una ocasión llegó inspección ahí a la escuela y tenían a una maestra que no había terminado la preparatoria, entonces como ya solicitaban los papeles de que la maestra tuviera la prepa terminada, y yo si la tenía, entonces en ese momento me dijo la directora, sabes qué L. ponte la bata, de la maestra de Kinder 1 y sustitúyela, yo en ese momento no quise porque le decía cuando les pregunten a los niños quién es su maestra…ps. van a decir el nombre de la otra maestra, nos van a cachar, dije no no, no, si porque lo requiero ahorita bueno ps ya, llegan tres inspectoras, supervisoras muy presentables muy accesibles, una de ellas entra al salón la maestra Juanita me presenta y bueno me dice la supervisora muéstreme los cuadernos de x materia ¡zacatelas¡ y yo ahí viendo los libreritos muy discretamente ya que le doy uno, y este haber ¿dónde está su plastilina?, como ya había entrado a los grupos medio sabía dónde estaban acomodadas las cosas**, las maestras no pusieron atención y paseé como maestra…**"Profra 9.

Las experiencias de esta profesora evidencian un proceso de reflexión de su situación social y laboral:

> "**Empecé a preguntarme** por qué: "ah sí, yo hago algo rutinario, porque yo sigo un manual y no estoy viendo si el niño aprende o no aprende, yo solamente lo estoy haciendo". Entonces sí este... empecé a cambiar, me sirvió. Y fue cuando nos preguntaron (se refiere a un curso en la UPN):"¿tu práctica es cotidiana?", y **me empecé a hacer esa pregunta**, "sí, sí es cotidiana, y ¿por qué es cotidiana?, porque solamente me baso en lo que está aquí y no me doy a la tarea de buscar un libro, buscar bibliografía o algún curso que me dé más elementos"; y no tanto por apoyo de la dirección, porque eso no, no cuenta. Y entonces me enfoqué mucho en la licenciatura, por ejemplo, ahorita el manual que tenemos es muy bueno, es muy bueno, pero solamente es una rutina de trabajo, una rutina que a lo mejor la puedo cambiar. Yo le empezaba a platicar(a su directora) un poco de la universidad, me dice "bueno", y ya ella me dejó empezar a cambiar a mi modo. "Profa.8.

Desde otra experiencia en la misma escuela, esta misma profesora narra lo siguiente:

> "…y después, así como entraban duraban uno o dos meses, y cuando las que estaban en maternal y preescolar eran licenciadas, en pedagogía, en psicología, o... en preescolar casi no. Entonces veían el sueldo y el trabajo, y lo que tenían que hacer, y se iban. Entonces su idea de ellas, sus expresiones eran: "**ay, yo no estudié una licenciatura para cambiar a niños", entonces se iban, se iban constantemente. Se fueron varias, varias, bastantes; si son 30 son pocas…ahí las titulares eran seleccionadas, la directora las buscaba de un perfil al nivel que según está la escuela, y eran altas, eran maestras de un nivel medio, digamos..., medio alto porque las maestras llegaban en su carro, muy arregladas, entonces no se veía así de ay, ¿maestra ella?. Entonces cuando ellas llegaban yo les decía "bueno, ese es su grupo, aquí están sus libros", le explicaba yo todo lo que ella tenía que hacer, y cuando tenían que jugar con harina o con cajeta, cosas así decía "con eso se van a ensuciar", y yo "sí pero yo los voy a limpiar, tú haces la actividad, tienes que entregar tus planes, tus evaluaciones de cada niño, yo te tengo que limpiar las mesas, todo lo que tu ensucies yo lo tengo que hacer. , ah bueno, tú me vas a hacer todo", entonces me dejaban ese trabajo, pero me empecé a dar cuenta de que a ellas no les hacían caso los niños, y me buscaban, para ir al baño, para lavarse las manos, este... me decían ¿me llevas?, o me estiraban las manos los que no hablaban. Entonces me daba risa, me daba risa** porque no tenían el carisma para tratar a los niños. Primero porque eran nuevas, no las conocían; en segunda, ya cuando empezaron a ver que no era su área y yo les voy a enseñar, y ustedes sentados y callados", no era como lo que estaban buscando" Profra. 8.

La risa es el elemento que denota el cuestionamiento a la diferenciación social y funciones asumidas por las profesoras al inicio de sus prácticas como docentes, ellas perciben que la clase social influye en las asignaciones de roles diferenciados; pero no solo se considera el perfil y formación en tales funciones, existe otro elemento influyente en esta situación es

poseer una imagen estereotipada, ser alta, tener carro, estar muy "arreglada" características que las directoras eligen para ser responsable de grupo; lo paradójico es que son las asistentes las que explican a las otras profesoras su propio rol caracterizado por la división del trabajo manual e intelectual." *todo lo que tu ensucies yo lo tengo que hacer".*

En el caso de otra profesora se observa que es portadora de ciertas tipificaciones de conducta, ya internalizadas como una norma particular de las instituciones, como algo muy propio en el caso de que no se sigan como rutina, ellas mismas exigen que se asuman por parte de otras profesoras que no las realizan, de acuerdo a lo estipulado por normas heredadas con respecto al uso del tiempo, no sólo de la escuela, sino también de la familia.

> "… a lo mejor decirle a ella sabes que maestra pienso que esto que estás haciendo a lo mejor más bien, no es correcto, por ejemplo, el que dejes salir a los niños a jugar y andes detrás de ellos dándoles los alimentos yo no lo veo correcto porque los niños adquieren ese hábito o están jugando o están comiendo o sea tiempos, tiempo de jugar de comer, tiempo de trabajar; es una de las reglas que manejamos con los niños, entonces, esta maestra los tenía a ellos anteriormente, siento que andaba detrás de ellos para los alimentos, hasta la fecha tiene primero y anda en el patio AXEL, dándoles de comer en la boca, siento que también traen arrastrando lo que traen de su casa porque lo que hacen en su casa también lo hacen en la escuela no, lo reflejan." Profra. 3.

. En los siguientes relatos la profesora anterior y otra coinciden en esta presión de la autoridad para seguir una misma línea de trabajo:

> "Cuando la maestra me dijo a mí los pasos que debía llevar de lectoescritura yo lo sentí como una imposición, porque la primer junta de boletas antes de que fuera, ella hablo con nosotras tres la de primero y conmigo, nos dijo: no quiero sorpresas, necesito saber si tienen completos los cuadernos, yo tenía la duda, fue cuando se acercó, me empezó a decir:- en primero deben ver la letra- yo más que nada para ellos quería enseñarles algo fuera de lo normal, en este caso, a través de las imágenes, que ellos pudieran aprender, este no tanto planas y planas y planas, yo sé que si se debe, si es necesario siento que si es necesario porque deben tener buena maduración fina pero yo lo quería hacer a mi modo, a mi modo a mi forma aunque no era en sí una técnica y un método el mío, pero a la hora de enseñarle a la directora me dijo tiene que ser así y así, ayer precisamente ya para abril deben terminar libros y carpetas y yo me acerqué a la maestra la verdad si a mí me hace falta ver todavía estas letras; si se veía avanzado, dice bueno pues ni modo, -maneje una semana los libros para que los libros se terminen-, entonces siento la presión ora sí que a fuerzas debo de hacer que terminen los libros, entonces precisamente yo me quería ir un poco más despacio, pero por las exigencias de la institución, no se puede, incluso para mí ..Sí aprenden a través de los libros, pero este, como que es un requisito más como escuela privada, que pues, no es como… un requisito para que los niños aprendan o sea es decir es que si no llevan libros no aprenden, para mi si no llevaran libros para mí sería mejor, no? como ya lo

dije que no estoy de acuerdo con las normas que me impusieron pero lo tengo que hacer de acuerdo a lo que me están diciendo mis directivos.” Profra. 3.

Otras profesoras señalan:

“Trato de tomar en cuenta las características de cada uno de mis alumnos, pero también es cierto que a veces la presión de los directivos te hace perder de vista esto que es tan importante porque a ellos solo les importa que llenes libros y por supuesto que el niño aprenda todo lo que está en el programa sin importar la manera, por esto he tenido algunas dificultades con la directora porque en este año la manera de enseñarle al niño fue por medio del juego, la manipulación a diferencia de los años anteriores por lo cual no llene libros y ahí se inició el problema porque estaba atrasada según la directora y decía que en la junta como iba a comprobarles a los padres de familia los avances si los cuadernos estaban vacíos, mi respuesta hacia la directora fue que ella misma entrara al grupo y que preguntara a mis alumnos lo que ella quisiera que no necesariamente llenando libros el niño aprende.” Profra.2.

“Mientras estaba yo de apoyo ahí en Comunidad resulta que una chica se fue de ahí, una auxiliar, y entonces... me habló la directora, en la misma semana y me dijo “oye, ¿sabes qué?, una persona se fue de aquí, ¿quieres tomar su lugar?”, y yo dije “ay pues claro”, “vas a estar como auxiliar”, y yo dije “ay claro que sí”. yo estuve dos semanas en los talleres con los chicos grandes con síndrome de Down, de estuve ahí con los chicos grandes, pero la chica que habían cambiado no le gustó estar con los chiquitos y pidió su cambio, entonces a mí me pasaron con los chiquitos y ella con los grandes, y **me encantó el cambio porque me tocó con una..... la titular era una... muchacha que era terapista de lenguaje, se llama R. y fue una persona que me aportó, o sea, increíblemente, muchísimo**.” Profra. 5.

“Primero me dieron la oportunidad de estar en kinder como tres meses. De asistente. Y de **ahí yo empecé a aprender por las titulares, cómo trabajaban**. Y recuerdo que cuando me decían "les tienen que cantar", yo decía "yo no me sé nada de canciones, qué les voy a cantar". Entonces decía "pues apréndetelas" me decían mis compañeras. Y me daba pena cantarle a los niños, dije "ay no, cómo". **Y después me cambiaron a lactantes C, ahí se me fue más fácil, porque dormían, se les daba de comer, y no había una clase así "ay les tengo que enseñar" no**. Según les daban estimulación temprana, pero no había mucho de eso. Entonces básicamente lo que hacía era cuidarlos.”Profra. 8.

Los relatos anteriores afirman la idea de que: cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y más controlado se vuelve; y cuanto más se dé por establecido en el plano el significado, más se reducirán las alternativas posibles a los programas institucionales.

“La escuela estaba tranquila, porque trabajaban sin que nadie estuviera atrás de las maestras: "tienes que hacer esto, tienes..."; su trabajo... sabían lo que tenían que hacer.

Como todo, había maestras que sí y había maestras que no, pero igual por el sueldo, que era poco, algunas se descartaban. Entonces cuando una maestra se iba, y yo estaba en el grupo de maternal, la titular se iba y yo me quedaba esos días a cargo, y me decían " tú te tienes que quedar a cargo del grupo en lo que yo busco a la titular. Como yo era la asistente, entonces yo podía cubrir al grupo que fuera. Entonces me dejaban a cargo: " tienes que cubrir a maternal, ya me había aprendido la rutina de trabajo, entonces decía "bueno" Profra. 8.

"Pues mira, yo siento que también 'caí en blandito', realmente la situación que me tocó vivir, bueno, de entrada sí es pesado, **si es una labor pesada, porque yo me acuerdo que el trabajo con los niños sí es cansado**. Esto corporalmente a mí, ¿qué te gusta?, ¿el primer mes?, sobre todo porque como no estás habituada a tener un desgaste ¿no?, a ese nivel, como que sí te cae de peso. **Entonces como que lo único que quieres al llegar a tu casa es dormir ¿no?, a pesar de que estamos hablando que solamente son 3 horas. Profra. 11.**

"En el 95, en ese entonces estaban más o menos entre 30 y 35 niños. A mí me tocó un grupo de segundo año, me parece. No recuerdo ya muy bien eh, pero creo que fue un grupo de segundo. Eran niños de 5 años en ese entonces.. en el 95, laboralmente llegó a un jardín en donde sí hay mucha cohesión en torno al trabajo de equipo, con un directivo muy capaz; porque de hecho yo en todo lo que es mi trayectoria como docente, es **como la persona que sí encara todos esos elementos o cualidades que debe de tener un líder** ¿no? Entonces en este caso la maestra M. a mí sí realmente me dijo "no, ora sí que lo que tú necesites", un grupo muy abierto y que aprende uno mucho de ellas, ¿no, sobre todo quien ya está en la práctica... sí teníamos una semana intensa de prácticas, pero finalmente como que no teníamos la experiencia realmente.

Yo siento que sí nos dieron los elementos eh, fíjate. Yo al menos dentro de esa, situación, creo que siempre eh aportado aspectos interesantes a los equipos de trabajo, porque decían "oye, pues explícanos, a ver tú cómo planeas", cosas así. A mí de hecho **algo que sí me valoró todo mi trayecto como practicante fue mi planeación**. Haz de cuenta que yo, incluso **el primer día que me presenté, ya llevaba mi plan de trabajo,** o sea, más o menos considerando aspectos de... que decías "bueno, es el primer día, vamos a empezar con este proceso de conocernos todos ¿no?, las visitas, los recorridos", y eso, yo al menos siento que fue algo que les gustó mucho al equipo. De decir "bueno, sí tengo aquí mi plan, y finalmente bueno, lo iré ajustando a la organización que ustedes tengan al interior del grupo. Yo al menos, te digo, siento que en ese entonces, y bueno, creo que también ahora, sí salimos bien preparadas con respecto a los procesos de planeación" Profra. 11.

La imagen que tienen de profesora pensada en este momento como una primera intuición con respecto a sus representaciones se inclina hacia dos polos: en un extremo, un marco institucional apegado a la norma, en el que es imprescindible por ejemplo, saber hacer una planeación, como directora llevar cierto liderazgo; y otro representado por la imagen *tierna y dulce dadora de amor* y la orientadora que escucha a sus alumnos, ello depende de un

entretejido tanto de la biografía construida como de los referentes contextuales e institucionales en los que se han desenvuelto como profesoras.

6.5.2 Lo pedagógico en la organización de sentidos y experiencias de la profesión

Dentro de las actitudes para comprender, relacionarse, interactuar y comunicarse como profesionales es preciso apropiarse de una serie de códigos adaptados a los lenguajes institucionales que cubren diferentes aspectos de la práctica.

Al interior de las experiencias asimiladas por las profesoras se encuentran como elemento primordial los saberes relacionados con una de sus actividades centrales que es la planeación, la cual realizan con base en la reinterpretación de distintos modelos educativos y teorías del aprendizaje; los significados que se construyen a partir de estas tareas las van ubicando en una determinada posición al interior de sus centros escolares; de estas acciones se desprenden una serie de situaciones que influyen en la definición que se tiene de sí mismo como profesional.

Otro factor que define la representación de la profesión docente es la forma en la que trabaja con el grupo, la cual ha sido aprendida posiblemente de la experiencia de mirar el trabajo de los compañeros con más experiencia o liderazgo en la escuela, así como también y, en el mejor de los casos, de las influencias de lo que le señalan los libros de texto en relación a lo que significa ser un docente profesional desde diversas reinterpretaciones de las teorías educativas. Al respecto se recuperan diversos sentidos derivados de esas experiencias.
Puede ser que se apegue a un modelo muy directivo desde los imperativos institucionales hacia el grupo, que fomente su autonomía, o que reproduzca la dependencia de los niños hacia ella; al respecto se señala que el grupo es dependiente o autónomo en relación a la figura del profesor, claro que en esta perspectiva existen múltiples factores que intervienen en la dinámica grupal y el trabajo en grupo.

Por otra parte, se observa que otros aspectos pedagógicos que influyen en las representaciones de la profesión de ser maestro son el tipo de relaciones que sostienen con los alumnos, con los tutores o padres y madres de familia y con los compañeros maestros. Comúnmente se dice que un maestro es tradicional, constructivista, conductista etc. y se les sitúa de acuerdo al enfoque en el que basa su trabajo pedagógico, además de su forma de relacionarse con los estudiantes, así se dice que es exigente, autoritario, etc. calificativos variados que se derivan de las situaciones cotidianas vividas, conformando una imagen de cómo es o ha sido ese maestro(a) lo largo de su experiencia.

En los relatos anteriores, las situaciones institucionales y la misma historia de las profesoras refleja la variabilidad de situaciones vividas en torno de la profesión, aunque también se

observan aquellos elementos que han sido asimilados e interiorizados de los contextos sociales, un ejemplo es el siguiente:

> **"Mi primera experiencia fue maravillosa, yo estaba muy nerviosa ya que nunca había trabajado con niños y estaba apenas en el segundo semestre de la carrera**, la maestra con la que trabajé era muy linda, siempre me explicaba lo que tenía que hacer, cómo el preparar el material, cómo planear las actividades y siempre me incluía en el grupo, me invitaba a cantarles a los niños aprendí mucho de ella. **He podido darme cuenta de que lo que les gusta a mis alumnos de mí, es cuando me siento en el piso con ellos y los abrazo, los cargo y los beso se nota porque en seguida de que me ven sentada todos o casi todos corren a sentarse en mis piernas o juegan a mí, esa empatía que se crea entre ellos y yo es algo muy lindo aun con los más inquietos que en ocasiones a los que más se les llama la atención**. Lo que me encanta es que los niños saben perfectamente en qué momento es hora de jugar y cuando es hora de trabajar en clase saben que dentro del salón de clases hay alguien con autoridad y que existen reglas para todos por igual. "Profra. 2

Se observa una analogía entre la función materna en la que una madre comúnmente brinda amor a sus hijos y éstos ven satisfechas sus necesidades de afecto; esto lo trasladan a la relación con sus alumnos forma parte de una representación práctica, una creencia.

Las emociones sentidas en sus primeras experiencias como profesoras están plagadas de afectos intensos, ellas se involucran directamente con los niños y niñas en un ir y venir de sentimientos entre alumnos y profesoras; esta relación está fundamentada en la analogía establecida entre la relación con los niños en su papel de madre y en su rol de maestra:

> "**Pero yo no me sentía preparada me daba miedo estar con los niños me hacía bolas no sabía organizarlos y creo que olían mi miedo**, mi hijo pequeño estaba en **maternal y lloraba cada vez que me salía de su salón no obedecía y me sacaba canas verdes ni como darle una nalgadita jajaja y el grande en preprimaria pero al igual que su hermano era muy difícil ya que también se alocaba** cuando entraba a su salón y con él a veces tenía que estar dos horas, **un día un niño me dijo ¿por qué nos gritas miss ¿ pero es que ahí todas gritaban, y creo que también me sentía bastante estresada y presionada"** Profra. 1

Con respecto al malestar docente que provocan numerosas situaciones inciertas al interior de los grupos se dice que:

"**Me gustó enseñarles a los niños**, quizás también fue por no descuidar tanto a mis hijos, porque es una carrera en la que tengo horario accesible para no abandonarlos tanto tiempo. Cuando alguno de los niños por cualquier razón, no entienden pues el tema que se les está dando, **siento que me hace falta aprender más como maestra, más estrategias, más métodos para que ellos puedan aprender**, o sea no preocuparme únicamente unos o por la mitad sino por todo el grupo. Aún siento que es insuficiente, me hacen falta muchas cosas por aprender. Cuando yo empecé como profesora siento que me hacían falta mucho en comparación de antes he aprendido conocimientos y técnicas, he aprendido de las personas con las que he trabajado, además de conocer poco a poco las etapas

por las que el niño va pasando, para poder tomarlo como base en su aprendizaje, es decir, tomarlo como diagnóstico y de ahí partir para poder enseñarles a ellos de acuerdo a sus necesidades. **En los diferentes lugares que yo he trabajado he aprendido de diferentes maestros y directivos como seguir un procedimiento para enseñar por ejemplo español, matemáticas; de hecho tuve una dificultad, en lectoescritura, en cuanto a seguir los pasos debía decorar con los niños las letras, después, las sílabas, después las palabras y las oraciones, este es el procedimiento que la directora me aconsejó, yo la verdad no tenía esos conocimientos.** He tenido experiencias buenas y malas, por ejemplo en el Jardín Makarenko donde trabajaba la **directora me hizo llorar porque que no sabía tratar a los niños** , una niña a la hora de recreo, se lastimó y fue a dar a la esquina de la resbaladilla y como es de fierro la niña se lastimó su nariz y se levantó un pedazo de su piel , yo como inexperta más bien no me supe defender de ella y decir que fue un accidente como pudo haber pasado con cualquiera de los niños, entonces en ese momento yo con temor, este empecé a guardar todas mis cosas y me las empecé a llevar poco a poco, ella se dio cuenta, entonces terminó por despedirme, esa fue una primera y la mala experiencia porque no sabía cómo manejar la situación " Profra. 3.

Desde las primeras experiencias las profesoras perciben que existen diferencias notables con respecto a las concepciones en torno al aprendizaje, y momentos más idóneos para iniciar un proceso de escritura con los niños, esto ha sido una de las situaciones más controversiales y polémicas en la educación preescolar, de notable diferencia en el sistema público y privado, es un rasgo que denota fuertes diferencias con las autoridades dueñas de los planteles. La actitud más habitualizada por parte de las profesoras es la de obediencia ante quien detenta el poder administrativo y económico al interior de estas escuelas.

En sus primeras experiencias se van percatando de los conocimientos pedagógicos y culturales que les faltan para trabajar con los niños; al respecto existen figuras claves que les van dando apoyo para continuar en su trabajo, son medios sin los cuales difícilmente habrían podido seguir siendo profesoras

La imagen de las profesoras es un factor decisivo en el impacto que se pueda tener con los niños y los padres de familia; desde los estereotipos de cómo debe ser una profesora de preescolar, la apariencia de menor edad a la que se tiene es un elemento desfavorable, ya que para los niños significó que es una amiga más del colegio, hasta el grado de poner en duda su papel de profesora; con ello su autoridad también se ve mermada, ellas lo vivieron así:

> "Siempre **he aparentado menos edad y eso si me daba temor porque a veces pienso que por esta razón no me hacen mucho caso, son niños de cuatro a cinco años, en ocasiones me dicen, maestra está muy chiquita, que si juego con ellos, que si apoco soy maestra e inclusive en la calle me dicen que mi hijo de dos años de edad es mi hermano o cosas así, es así donde ahora me encuentro,"** Profra. 4.

En la escuela particular también existe la jerarquía establecida para los educadores de acuerdo al área que atienden; no es lo mismo ser la encargada de español que la de computación o alguna otra área artística, aunque se tenga la misma responsabilidad o carga

con el grupo, la toma de decisiones queda a cargo de la de español independientemente de la calidad de su trabajo, lo que es sobresaliente es la jerarquía y poder para tomar decisiones.

> "La forma en que yo les estaba dando a los niños, les estaba funcionando porque para esto yo , había tomado unos cursitos de mecanografía, y les empecé a enseñar más de lo que su maestra anterior les había enseñado, niños de 2 años meses a seis años, **bueno no era maestra de grupo era la maestra nada más de computación** los niños llegaban al salón de computación, **fui al principio temerosa**, híjole (pensaba) va a entrar la maestra un día, me va estar observando pero no la maestra nunca entró, mostró confianza en lo que yo estaba haciendo, **en total a los que les daba clase eran como a 50 pero en diferentes turnos,** iban por bloques, por grupos, si les gustó a los niños y al ver que les gustó, **prácticamente era seguir el disco al ver que les gustaba y no sentirme tan presionada, me gustó y ahí terminó el primer ciclo escolar;** después ahí la maestra lo que hizo fue que ayudaba a regularizar a niños de primaria, eso me lo pasó a mí, niños grandes de primaria que de alguna manera **eran niños emergentes**, entonces este esos niños **yo ya les explicaba, había estudiado algo y podía enseñarles**; ya era computación más la regularización ahí me pagaban 500 pesos a la semana entraba de 8 salía a 1. Ahí ganaba quinientos pesos a la semana. No me hacía falta tanto el dinero pero incorporarme al área productiva laboral y lo acepté, **me gustaba** para esto mi esposo tenía una buena solvencia económica." Profra. 9.

Lo importante para esta profesora es haber ingresado a un trabajo que le gustaba, sobre todo lograr independencia del esposo Es sobresaliente que por parte del esposo, aun con el trabajo que ella indica de buena solvencia, ella se inclinara por un trabajo con un salario más bajo.

> "Llegué... este, creo que era la única nueva, las demás ya tenían tiempo. Había problemas en ese jardín que yo no sabía, con la directora, las educadoras...había dos equipos, había quien estaba con la directora, quien no estaba y era mucho el que si es su amiga pues sí este... bien ¿no?, y si no pues estas mal, este**...apenas me estaba dando cuenta de todo.** Pero sí lo que no me gustaba era, que luego la directora me ponía a mí como ejemplo ¿no? **Entonces hacía que mis compañeras ¡grrrrr!, me odiaran** ¿no?, bueno, o sea, que sintieran malestar. Pero bueno, ahora después lo pienso y por una parte pues sí no es lo mismo, una maestra que va saliendo, empezando, soltera, sin hijos, que no tiene otra cosa más que trabajar... Pues yo me quedaba las horas, aunque se me hiciera tarde, o llegaba muy temprano...hacia Pues ... el decorado, preparaba el material y cosas así . **Me quedaba más... tiempo a veces hasta dos horas, las demás llegaban a la hora en punto y córrele, se iban. Porque todas estaban casadas, porque todas tenían hijos, tenían otra vida ¿no?, con su familia.... después yo lo que hice fue, en la tarde irme a tomar cursos, me iba a tomar cursos, entonces se... como que a las compañeras no, no les gustaba eso** ¿no?. Con los niños bien, porque igual este, llega... pues sí fue la 'novedad, porque todas eran más grandes, ya había una... también se vuelve una costumbre, hay muchas

> cosas que siempre se hacen, y llega uno a cambiar. Y en ese tiempo, eran las famosas licenciadas ¿no?, de educación preescolar, y "ay, esta es licenciada, esta...". **Y la mayoría eran de Normal básica y como que había un choque, un punteo ahí**." Profra. 10.

> "Inicié mi trabajo como docente en el "CENDI" en el año 2006. Mi primera participación fue como auxiliar educadora en el grupo de preescolar III, ya que realizaba mi Servicio Social de Puericultista, **decidí trabajar como maestra porque mis hijos tenían una edad en la que ya eran autosuficientes, busqué apoyo de la directora de esta institución, a quien había conocido en el "CENDI donde mis hijos habían cursado el preescolar**. **Tuve que realizar un curso de puericultura en un Centro Comunitario de la Colonia para poder ingresar a laborar terminé en el mismo 2006**…" Profra. 12.

La primera experiencia para las profesoras de escuela pública , depende de las formas organizativas que se desarrollan casi por tradición; el resultado es un manejo interno de subgrupos de poder que además cuentan con cierta antigüedad y deciden que el grupo de la maestra nueva se integre por niños que son considerados los inquietos de CAPEP (Centro de Atención Pedagógica) ; tienen una historia de conflictos previos o son considerados con cierto retraso; esta situación la pone a prueba con el grupo especial; constituye el ritual de bienvenida para las nuevas maestras; refleja una decisión no colegiada en una situación pedagógica trascendente para el grupo y para la nueva que desconoce la organización de la escuela esto evidencia falta de argumentos académicos de algunos grupos de poder, regularmente las de más antigüedad para organizar el grupo de esta manera.

> "El primer año, siempre de nueva fui la única que llegó a ese Jardín, me dejaron tercero, es mucha responsabilidad, los grupos los escogían las educadoras que ya conocían las mamás; ese grupo lo van integrando con niños inquietos, de CAPEP y es el que le dejan a la nueva, ese grupo se convierte en un grupo de educación especial. Las de CAPEP vienen a apoyar a las maestras, para ver si son especiales, juegan un papel importante, pueden observar que no es problema del niño sino de la intervención de la educadora, nos hacen observaciones pero no tienes esa facilidad, hay quienes no les hacen caso." Profra. 11.

Otro aspecto que causa un problema en la perspectiva profesional se presenta con respecto al trabajo que realiza el personal de CAPEP; lo que está en juego es nuevamente la toma de decisiones en casos considerados difíciles para las educadoras; aun cuando dicho personal elabore ciertas recomendaciones, el meollo es que posición mantiene cada profesional en la institución escolar; la educadora puede sentir cierta competencia con aquellas y negar en la práctica sus puntos de vista en el trabajo con los niños preescolares.

En el siguiente relato también se da cuenta de las ideas que se reproducen desde el personal con más experiencia; en esta descripción uno se percata de la visión de la intervención como una mera aplicación teórica, aunque no se considera que cada niño y niña es especial

y tiene una historia particular, la idea de la aplicación de la teoría a la realidad sin más, es la que prevalece en la educación de niños diversos.

> "…ella me dio lecturas, me decía "ten lee", primero qué era el síndrome de Down y todo esto, y después le dije sí, sí, pero yo no leía, yo le decía que sí pero yo no leía, porque yo tenía que llegar a cocer me acuerdo que un día me dijo "ten, lees esto porque lo vas aplicar con los niños", y le dije sí, y entonces llegué y me dijo "¿leíste eso?", y le dije "sí", "aplícalo con Ricardo", y yo me quedé así de aj... me dijo "¿no lo leíste verdad?, y le dije "no", me dijo "tienes que leer, porque no quiero que estés todo el tiempo de... de...", bueno una persona lindísima, "no quiero que estés todo el tiempo así" y me apoyó muchísimo, muchísimo, estuvo siempre sobre mí. "Profra. 5

Otras experiencias reflejan un verdadero gusto por la docencia, una elección reflexionada y pensada, al grado de preferir esta profesión a otra; la profesora 7 optó por la docencia y abandonó la de comunicación en la UNAM. Estas experiencias resultan menos conflictivas, se da cierta inclinación hacia la vocación, lo cual hace para ella la profesión una actividad fácil, en contextos escolares donde hay más sensibilidad, un trato más humano, y por otro lado, más confianza en el trato con los niños.

> "La directora, te digo, una persona así muy... eh... dedicada a lo que es Montessori, entonces ella primero bueno, te platicaba, te daba... te sentabas a observar ¿no?, primero es, no es de que ya te aventaran sino que te sentabas... Porque obviamente también **el curso de verano es diferente a cuando ya estás en las clases … me ayudó mucho esta parte de estar estudiando y estar trabajando.Y no sé, como luego luego hice, no sé, de esas veces que dices "ay, de aquí soy ¿no?, como que fue muy fácil para mí ¿**no?, porque luego haz de cuenta, contrataban personas que eran educadoras, y bueno, pues rompían totalmente ¿no?, y por eso bueno, te quedas a cargo del grupo ¿no?, y... obviamente con el apoyo de ella, de la directora." Profra. 7.

Los rechazos y negaciones hacia formas de trabajo impuestas son parte importante en la adopción de una práctica y definición de la profesión; forma parte de las características de un determinado tipo de profesor, aquel que se adhiere a las normas institucionales reproduciendo la normatividad institucional, los cuestiona, se muestra ambivalente ante ellos o los somete a fuertes críticas por considerarlos obsoletos. La profesora logra identificar un discurso ajeno a sus formas de ver la educación, lo cual reconoce como una imposición.

> "Cuando la maestra me dijo a mí los pasos que debía llevar de lectoescritura **yo lo sentí como una imposición,** porque la primer junta de boletas antes de que fuera ella hablo con nosotras tres la de primero y conmigo nos dijo no quiero sorpresas necesito saber si tienen completos los cuadernos, yo tenía la duda fue cuando se acercó me empezó a decir en primero deben ver la letra yo más que nada para ellos yo quería enseñarles algo fuera de lo normal, en este caso, a través de las imágenes, que ellos pudieran aprender, este no tanto

> planas y planas y planas, yo sé que si se debe, si es necesario siento que si es necesario porque deben tener buena maduración fina pero yo lo quería hacer a mi modo, a mi modo a mi forma aunque no era en sí una técnica y un método el mío, pero **a la hora de enseñarle a la directora me dijo tiene que ser así y así,** ayer precisamente ya para abril deben terminar libros y carpetas y yo me acerqué a la maestra la verdad si me hace falta ver todavía estas letras si se veía avanzado, dice bueno pues ni modo, maneje una semana los libros para que los libros se terminen, entonces **siento la presión ora sí que a fuerzas debo de hacer que terminen los libros, entonces precisamente yo me quería ir un poco más despacio, pero por las exigencias de la institución, no se puede, incluso para mí ..Si aprenden a través de los libros pero este como que es un requisito más como escuela privada que pues no es como… un requisito para que los** niños aprendan o sea es **decir es que si no llevan libros no aprenden, para mi si no llevaran libros para mí sería mejor, como ya lo dije que no estoy de acuerdo con las normas que me impusieron pero lo tengo que hacer de acuerdo a lo que me están diciendo mis directivos**." Profra. 3.

Lo anterior forma parte de la visión hasta algo mítica en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel preescolar, a tal punto que se impedía a las profesoras enseñarles a los niños cualquier situación que estuviera relacionada con las letras; se vigilaba estrictamente que los niños no usaran ningún cuaderno para escribir, al margen de las necesidades planteadas por los mismos niños.

Por otra parte, existen situaciones que se presentan en la actividad de las profesoras que dan cuenta de las convergencias y divergencias presentes en el contexto familiar y escolar, que son también espacios de decisión, reflejan la forma como se vive la escuela y las normas en su interior; pareciera que se da un enfrentamiento entre lo que señalan las reglas escolares y lo que se aprende en casa por parte de los niños y niñas, en este caso con el hábito de comer como un ritual que se debe asumir como una norma. Desde la visión de esta profesora, la asunción de dicha norma, le permite tener más control de los pequeños para evitar accidentes, pero no se vislumbra como un acto de homogeneización de los comportamientos de grupo que tiende a uniformar, y manejar hacia todo el grupo como una masa homogénea.

> "el que dejes salir a los niños a jugar y andes detrás de ellos dándoles los alimentos yo no lo veo correcto porque los niños adquieren ese hábito o están jugando o están comiendo o sea tiempos, tiempo de jugar de comer, tiempo de trabajar; es una de las reglas que manejamos con los niños, entonces esta maestra los tenía a ellos anteriormente siento que andaba detrás de ellos para los alimentos hasta la fecha tiene primero y anda en el patio, dándoles de comer en la boca, la maestra está aquí los sábados(se refiere a la licenciatura) siento que también **traen arrastrando lo que traen de su casa porque lo que hacen en su casa también lo hacen en la escuela no, lo reflejan."** Profra. 3.

Los tiempos son una exigencia primordial en la habituación, entendida otra vez como medio para la institucionalización de un fenómeno educativo, en este caso un hecho muy significativo que se aprende en las escuelas desde el nivel preescolar es el manejo del

tiempo, es una situación cotidiana que aparece como una norma lógica a seguir, una normalización de los comportamientos de los niños y niñas, es una analogía entre la escuela y la empresa o la fábrica y las normas a seguir por parte de los trabajadores, en la escuela pareciera algo común, sin embargo, detrás de ello se encuentra toda la maquinaria para la preparación de los alumnos para la empresa, al trabajo asalariado, para cumplir con tiempos para todo, y que exista tiempo suficiente para producir más, con eficacia y eficiencia; el uso del tiempo lo señaló Agnes Heller (1985).

El relato es una muestra de los valores que poseen las profesoras y que en su interacción cotidiana con niñas y niños cuestionan y trastocan la educación que reciben éstos en su contexto familiar, lo cual en muchas ocasiones coloca a la escuela, la familia a profesoras y tutores como dos instancias y sujetos en constante lucha ideológica; su compañera opta por utilizar una actitud conocida por las madres que es perseguir al niño para que coma con tal de que se alimente; ante el dilema de cómo tratar al niño se vive una situación como la siguiente:

> "Hay un choque en el que, aquí no les permitimos algo y en la casa sí ¿no?, o al revés, porque **una vez sí nos tocó un niño que, empezamos a jugar a los oficios, bueno, "a ver ¿de qué trabaja tu papá y qué hace tu mamá y todo?" hay mamás que sí trabajaban, hay mamás que no, y entonces un niño me dice "yo... le digo "¿qué quieres ser cuando seas grande? ¿qué vas a hacer?", y el niño dice "yo voy a ser ratero", y yo "¿ratero?", "pero ¿por qué?, ¿qué es eso?, a ver dime ¿por qué ratero?", dice "porque mi papá roba",** y yo así como "¡ahhh!". Y después ya en esas pláticas con las maestras, ya anteriormente, yo no lo creía hasta que el niño lo sacó ahí. **Me contó una compañera, que fue al centro, y en el microbús que se subió los empezaron a asaltar, y el asaltante, uno de los asaltantes era el papá de un niño de la escuela.** Entonces nos sorprendimos, pero no sabía yo qué niño. pues era uno de mis alumnos, y así como que, esos ejemplos que también uno dice "¡bueno.¡..".Profra. 10.

Otro tipo de confrontaciones suceden al interior de la misma escuela, entre las compañeras o entre un jardín y otro, se cuestiona si se trata de una competencia o de competitividad, se piensa que hay mucha simulación en la realización de proyectos. Para esta profesora son vicios que se tienen que ir cambiando.

> "…realmente lo que es el programa, la **nueva reforma está muy bien, el interés está muy bien, lo que no me parece o lo que no estoy de acuerdo es en las situaciones que se dan ya en los jardines** ¿no?. Hay mucha simulación, simulación de todo. Y yo realmente, cuando empecé a trabajar de directora y teníamos reuniones o juntas, yo no me identificaba, no entraba porque ahí para algunas era fantástico ¿no?, "ay no, es que en mi jardín esto, y hacemos lo otro y decimos y.... **Las directoras. Aja, decían "yo soy la mejor, o yo...", o sea, como que hay una competencia, pero no competencia como lo marca el programa, si no es competitividad**, que el que quién entrega primero todo, quien... la directora que entrega primero todo, la zona que entrega

primero todo, y cosas así que se van manejando ¿no? Y yo realmente ahí llegué y, a mí lo que sí me decepciona es eso ¿no? Uno llega a continuar el trabajo de la demás gente que estuvo. Obviamente que a lo mejor hay cosas que, por lo mismo que el tiempo que han estado, ya no se notaban **los vicios que se tienen que ir cambiando.** Pero eso no da pie a que... las supervisoras en un momento dado quieran que, en ese momento, haya tantos cambios que no se hicieron en su momento. Yo cuando llegué al "X "y encontré un proyecto años atrás, es el mismo proyecto que me entregaron a mí. Y dije "bueno, si este es del 2006, 7, 8, 9, ¿tres años y no han cambiado el proyecto?, ¿y dónde está la supervisión que le daba esa asesoría a la directora, en la que se tenía que cambiar?", a mí me están 'machetando y macheteando', es la palabra ¿no?, están 'duro y duro' y ¿qué hizo la otra? L**legó un momento en el que, todo lo que yo hacía estaba mal, estaba mal; y cuando sonaba el teléfono en la dirección yo sentía aquí horrible, sentía una angustia y decía "ora, ¿qué me van a decir?, ¿qué voy a repetir?, ora ¿qué hice mal?, o ahora que... ¿qué va a pasar?". Los documentos, que el oficio no está claro, que te falto aquí, luego del (Ciepre), de la captura... todo eso lo hacía bien, pero la verdad es que a veces no había tiempo, no había tiempo para terminar, y nos daban una fecha y yo no lo entregaba en esa fecha, yo me tardaba un día o dos días, y "pues ahí está tu 'memo' porque no lo entregaste a tiempo", "y ahí está tu 'memo'..." y todo era de 'memo' de 'memo'. Una mala nota. Y sí, llegó un momento en que dije "no, no puedo, no puedo estar así, estoy tomando, estoy en un tratamiento, estoy yendo al psicólogo" y este...Sí, no, a partir de eso, estoy tomando medicamento…Que me bloqueo, me bloqueaba, ya no sabía ni cómo hacerle o por dónde empezar, de todo lo que tenía que hacer, no sabía ni cómo ¿no? qué hacer. No podía, no sabía. Y tenía muchas ganas de llorar, y este, y de dormir, y de dormir, y no quería despertar y...Fui al doctor, al médico. Me dieron incapacidad. Y sí, era muy demandante, la dirección es un puesto muy demandante en el que realmente uno no puede tener vida social, digámoslo así, porque este, hay que hacer mucho trabajo y es una responsabilidad, y que de verás toma ese papel esta uno con los nervios, "es que falto esto, es que falta lo otro, es que hay que hacer esto, es que los niños, es que las educadoras", todo eso. Pero al final ya dije "no, tengo que ver mi salud, y por mi hijo ¿no?, porque también está ahí". Después, sí, y yo decía "bueno, ¿por qué no puedo?, leo pero no entiendo, no comprendo", me cansaba mucho, me canso, bueno ahorita ya es menos, pero me cansaba mucho, llegaba muy cansada, quería dormir, o me quedaba dormida; o sea, no, no rendía lo mismo. Y entonces dije "no, para evitar problemas mejor me regreso a grupo". La atención a la diversidad era un enfoque ausente, las instancias especializadas no atendían estas situaciones, ni los padres sabían qué hacer con eventos de todo un historial familiar del desarrollo; más bien los recursos que se tenían era la canalización a las áreas dónde se pensaba les podía atender mejor** Me acuerdo que me tocó un niño que tenía problemas, se le cayó a la mamá cuando era bebé, y tenía problemas con la clavícula y con la cadera. Caminaba un poco mal y además se había golpeado la cabeza y de pronto me contestaba cosas que ni al caso. Me acuerdo que contaba un cuento y él me interrumpía contándome otra cosa, contestaba cosas disparatadas. Pero eso... **a mí me impactaba como la mamá estaba angustiada, porque la mamá requería ayuda**

para el niño, pero yo no sabía cómo dársela, porque estaba apenas empezando en la universidad, pero no tenía muchos elementos. Y más aparte existía el CAPEP, pero el CAPEP brillaba por su ausencia ¿no?, o sea, ellas, cuando lo mandamos a la valoración la directora me apoyó pero se declararon como incompetentes, dijeron "no, es que no tenemos nada que hacer con él". Entonces obviamente la mamá era su angustia. Yo le sugerí que se fuera al psiquiátrico que está aquí en San Jerónimo y es ahí donde le dan toda la ayuda." Profra. 10.

6.6 La competitividad en los escalafones

En el siguiente relato se observa un metadiscurso por la forma en que la profesora concientiza el discurso de otra compañera; en su relato se evidencia que analiza el sentido de las palabras de otras profesoras, las actitudes hacia ella y las diferentes posiciones y poderes que se engendran en la designación de los centros de trabajo, cuestión que origina verdaderos cotos de poder difíciles de erradicar hasta para la autoridad superior.

"El conflicto fue por la universidad, porque ella apenas se estaba titulando de la licenciatura, pero yo para ese entonces ya estaba en la maestría. Entonces este... y además cuando termino ya estaba trabajando en la universidad. Entonces esa parte como que no le gustaba, ¿cómo una docente tenía más estudios que ella, que era supervisora?, y ¿cómo es que daba clases en la universidad?. Entonces fue así como que cierta rivalidad. Ahora resulta que ella, que era supervisora, estar en una coordinación, como coordinadora, y bueno, tenemos hasta cierto punto buena relación, después de que discutimos mucho. Después de eso, como se me empieza a conflictuar por el tráfico y todo esto, solicité cambiarme. No, en el 2004 estuve de directora, después en el 2005 de supervisora, y en el 2007 estuve como jefa de sector. Estuve en varios jardines. En aquel tiempo se generó una situación, donde decían que existían "las Talibanas", ¿no? Entonces era esa supervisora junto con otra y la jefa de sector, se coludieron para fastidiar a mucha gente. Sí. Entonces eran "las Talibanas" ¿no? Al grado de que cuando se jubila la jefa de sector, acaban de pleito, primero ellas se llevaban muy bien y le aprendieron muy bien sus formas; habían sido como dictadoras, muy impositivas, y además **les gustaba perseguir, eran persecutorias, o sea no nada más se metían a lo laboral, sino que eran persecutorias en otro plano**, **vamos, les gustaba fastidiar gente, no nada más hacer que se cumplieran las cosas. Cuando se va la jefa de sector se quedan ellas y no aceptan que ninguna otra se haga cargo del sector. Al grado que ni la coordinadora regional ni la coordinadora sectorial podían con el equipo, de tan difícil que era**. Entonces obviamente esta compañera que era supervisora ahí, pues no se quería quedar como jefa de sector. Dijo "no, yo no", y me desplaza a mí, que no alcancé a dictaminarme. Cuando me mueven yo dije no me voy..., pero no porque tuviera miedo con ellas, sino por la distancia, que precisamente por eso me había cambiado. Decido quedarme en una supervisión en otro sector. **Me pide que me mueva y le digo, sí, está bien, voy a ser obediente pero le digo "no estoy de acuerdo y eso va a generar que yo siga de contestataria ¿no?, en ciertas cosas".** De ahí me voy y bueno, estoy ahí durante dos años. Pero estuve conociendo ahí varias... Ah, y cuando iba a llegar yo acá al sector, esta que había sido

> mi supervisora, ya teníamos otro tipo de relación, y ella es la que me dice "oye, te estamos esperando, sabemos que tienes un acuerdo con la compañera de que van a hacer cambio", es cuando me entero que quiere el lugar de... Y sí le pregunté a ella directamente, le dije "bueno, tú no quieres a jefas de sector, ¿cómo me vas a aceptar a mí como tu jefa?", dijo "claro, yo no tengo ningún problema". **Cuestiono el para qué sirve la jefatura de sector, porque desde mi punto de vista no sirve para nada**. Entonces bueno, después tuvimos que discutir cómo yo veía la función de la jefa de sector ¿no? " Profra. 14.

En el siguiente apartado se analiza otro aspecto determinante en la constitución de su representación, ya que constituye un conjunto de reelaboraciones de distintas teorías acerca de la profesión y profesionalización docente.

6.7 Los conocimientos y saberes interiorizados

Los conocimientos que sirvieron de apoyo para ejercer la profesión se consideraron en tres vertientes, de acuerdo a lo señalado por las entrevistadas los conocimientos previos al ejercicio de la profesión, los adquiridos en sus escuelas, los conocimientos que aprendieron durante las funciones de profesoras con la ayuda de otras personas no necesariamente profesionales, pero que tenían la experiencia del trabajo con niños y los conocimientos ausentes también identificados por ellas.

En la construcción propia de los conocimientos necesarios para ejercer la profesión, se incluyen muchísimas áreas e interpretaciones de contenidos disciplinarios, interdisciplinarios, transdisciplinarios; conocimientos relacionados con los valores culturales que se juegan en el espacio escolar como verdaderas controversias ideológicas acerca del rumbo que seguirá la escuela, los métodos de enseñanza que ahí se estipulan como correctos; lo aprendido por ellas y que irrumpe en el espacio escolar como una contradicción social de lo que ellas consideran justo o bueno; reflejo también de lo aprendido en la sociedad, a través de toda su trayectoria personal, escolar y profesional y reflejado en los valores que inculcan a los niños y niñas.

En la práctica como profesoras éstas van identificando reflexivamente y a través de un largo proceso de errores , tropiezos y aciertos los saberes y valoraciones imprescindibles para continuar siendo maestras, se apropian de una serie de estrategias para vincularse con cualquier medio que les facilite la apropiación de elementos pedagógicos ausentes, por ejemplo, el conocimiento del desarrollo del niño, de metodologías didácticas, el manejo de conflictos en el aula, etc., algunas lo viven como una obligación o exigencia del contexto de trabajo :

6.7.1 Conocimientos previos que apoyan en la profesión

Se identificaron diversos tipos conocimientos construidos y aprendidos, por ejemplo, como madres de sus hijos, los cuales son trasladados a la relación establecida con los

alumnos; en algunas de sus prácticas docentes con aquellos se recupera la experiencia en la esfera de lo asistencial y de cuidados maternos, en otros casos les sirve para la atención de niños especiales como se les llamaba desde la visión educativa más tradicional.

Los conocimientos que obtuvieron en su proceso formativo tanto en la familia como en la escuela, son elementos que trasladan a sus contextos de actuación como profesionales, son un primer andamiaje sobre el cual estructuran las posibles soluciones a los problemas que les plantea su trabajo como educadoras, sin embargo, esta experiencia constituye un medio para darse cuenta de sus saberes y las carencias que tienen como profesoras. Con la creencia de que las enseñanzas que impartía de inglés a sus hijos serían suficientes para aplicarlas con los alumnos las implementa de manera mecánica sin lograr sus objetivos de aprendizaje:

> "Estudié técnico en turismo, en el Cecyt 13, eso me dio los conocimientos para cubrir apenas los requisitos para ser una maestra de kínder, ya que tengo el técnico en administración de empresas turísticas y ahí llevábamos mucho ingles pero hace 10 años que salí de la escuela por lo que no tengo muy presente tiempos , reglas gramaticales etc., aprendí a enseñárselo a niños, porque en la escuela era muy técnico **con mi hijo el grande al quererle enseñar jugando aprendí que a los niños les gusta,** además antes de tenerlo tenía varios amigos que no hablaban español y me tuve que foguear con ellos a hablarlo y entenderlo mas ya que nos veíamos muy seguido. Me gusta enseñarlo **solo que hasta que entré aquí me di cuenta que no sabía realmente como enseñar"** Profra. 1.

En la profesora 1 se observaron conocimientos basados en su experiencia como madre que posteriormente traslada al ámbito profesional; reconoce además una serie de saberes de distintas disciplinas y roles que son parte de la identidad profesional asumida en el momento de realizar su función de profesoras:

> **"Cuando estuve en el Jardín de Niños y como madre de dos pequeños, uno de dos y uno de cinco años, puedo identificar cuando un niño es muy consentido porque lo veo reflejado en mis hijos**: al que consentí por la forma cómo actúa y al que no por igual, entonces **al trabajar con niños de las edades de mis hijos, me fue fácil identificar con quien tendría problemas, pero difícil ayudar a los que les costaba trabajo adaptarse y hasta una semana antes de que me corrieran**, **estos niños difíciles lograron hacer click conmigo y empezar a trabajar; la tenía que hacer de psicóloga, enferrmera, nana, para lograr esa confianza.** " Profra. 1.

6.7.2 Conocimientos construidos en el proceso formativo

Otro tipo de conocimientos encontrados, están relacionados con los valores; en el terreno de lo permitido o prohibido por la profesora en torno a normas de trabajo en las que se torna ante una situación extrema, sin alternativas más que las amenazas. En relación a la sexualidad de niños y niñas, denota además una actitud plena de prejuicios con respecto a

las acciones de los pequeños. Decide reglas de forma irreflexiva y sin sentido a partir de un evento accidental y como producto de la presión derivada de sus mismas ideas castiga a los niños con una regla por demás sin sentido; aunque en otro momento con las preguntas de una madre de familia reconoce el error cometido, así lo describe:

> "...dos niñas y un niño se metieron al baño juntos, una niña dijo es que vamos a quitarnos la ropa porque vamos a hacer el amor, entonces eh yo les dije, a parir de eso que sucedió, yo les dije: **a partir de hoy si no terminan todos nadie va**, hace como tres meses y una mamá se me acercó a decirme que era injusto; después en otra ocasión los niños dejaron abierta la llave del lavabo y aparte de eso, el lavabo estaba tapado se inundó, **entonces pues la verdad en el momento de mi enojo, cometí el error, de decirles a los niños** : **tienen prohibido lavarse las manos**, porque **pues estaba yo estaba molesta por lo que habían hecho**, la misma mamá se me acercó y me volvió a decir dijo es que mi hijo me dice todo si yo y le dije la verdad es que cometí el error ya sé que eso no se les debe de prohibir y menos porque además es un hábito, bueno ya comenté a la mamá le dije que iba a platicar con todos los papás para que estuvieran más al pendiente de sus hijos; ella es la única que se me acercó a decirme su sentir, ..." Profra. 2.

La situación que generó conflicto es la propia visión institucional rígida de la profesora que tiende a prohibir, mediante un acto no pensado y espontáneo y la creencia de que ya no controla a los niños, sin embargo, una vez que la mamá le formula su inquietud de lo sucedido reconoce que cometió un error.

En otra profesora se pudieron observar ciertos roles aprendidos en otras instituciones como parte de su prácticas profesionales y servicio social, de forma que en diferentes instancias previamente al ejercicio profesional se va integrando una idea de lo que a futuro será el rol que van reproduciendo en la sociedad; su función queda reducida a una cuestión de vigilancia hacia los niños y de logística del evento, una de las profesoras expresa esta idea:

> "En los semestres quinto y sexto hice mi servicio social en el INBA, este evento se llama El Pasaporte del Arte y participan museos como el Palacio de Bellas Artes, Palacio Nacional, Auditorio Nacional, Campo Marte, Casa del Risco, Casa de Frida Kalo, Museo de Siqueiros entre otros, se trataba de visitas guiadas para niños de todas edades, me tocó la primera temporada que estuve en Campo Marte, mi rol principal era dar instrucciones así como entregar gafetes a los niños y mantener el control" . Profra. 4.

Existe otro tipo de conocimiento que en la experiencia de las profesoras es muy valioso para poder permanecer en la profesión, este conocimiento se reconoce como implícito y está a la orden del día en la práctica cotidiana de las profesoras, el control de grupo, sobre este aspecto las autoridades, maestros, compañeros, centran su atención pues ha sido motivo de despidos laborales; es un elemento que sirve de parámetro para catalogar y diferenciar a los profesores, representa la capacidad del profesor para dominar la disciplina sobre el grupo; refleja por otra parte, la personalidad y carácter y empatía del profesor en

todo lo que concierne a las interacciones y relación con el grupo. Lo que no se comprende es que es un valor ideológico, político y cultural avalado y exigido por la escuela relacionadas con la asunción de conductas estipuladas en relación a la figura de autoridad, convertida en autoritarismo, es la obediencia a ciegas de reglas construidas cuando no se logra integrar una metodología que atrape la atención de los niños, más que control se trata de lograr una relación empática con los otros.

> "Eh…, te digo que eran así como un grupo muy dinámico. De hecho, por ejemplo, te digo, así como que lo que caracterizaba mucho a esas maestras es que sí eran muy entusiastas, eran trabajadoras, eh... Yo aprendí muchas cosas, sobre todo de cómo controlar grupo ¿no?..." Profra.11.

Dentro de estos conocimientos que forman parte de la experiencia de los conocimientos implícitos se encuentran aquellos que son funcionales para poder trabajar con los pequeños para ser aceptado por la comunidad escolar y por los propios niños. Existen saberes necesarios que conforman un perfil de profesora por ejemplo, saber un arte como la danza, reconocer la necesidad de movimiento de los niños para su desarrollo integral, esta visión se orienta al enfoque de la profesión visto como una práctica, la siguiente profesora ya con función de directora relata su experiencia:

> "Pues fíjate que yo me gané el liderazgo de mi grupo sobre todo involucrándolos en las actividades. Te digo, yo a lo mejor no era muy lúdica o muy, ¿cómo te diré?, **muy teatrera, porque te digo, se da mucho con las maestras ¿no?, que desde su misma actitud,** Y te digo, lo que yo proponía de repente al grupo, como que eso mismo les llamaba mucho la atención, decían: "maestra, y ¿ahora qué vamos a hacer?" ¿no?, y **como que sí te vas ganando el liderazgo pero bajo otra línea. También les cantaba sí, sí también era maestra que cantaba; me gustaba cantarles a los niños, pero sobre todo los seducía más con el trabajo de la práctica.** Pues mira... pues era variado ¿no?, les gustaba mucho las actividades fuera del salón, sí, les gustaba mucho hacer, bueno, lo que vienen siendo los juegos tradicionales, eh... las actividades de desplazamiento. Yo por ejemplo, cuando tenía mis grupos, nunca tuve primero, porque como tal en ese entonces todavía no estaba consolidada la educación preescolar para primero, pero sí les gustaba mucho las actividades motrices, y a mí me gustaba mucho sacarlos del salón. Eso así como que "guauu", les encantaba ¿no? Estas cuestiones de... actividades de ritmos y cantos y juegos.." Profra. 11.

> "Y bueno, ya de ahí este... empecé a tener más práctica, y más también en este grupo donde me invitaron a hacer mis prácticas profesionales, fue ahí en el Tutelar de Menores, entonces fue un poco muy relacionado con eso. .Fui hasta Cuajimalpa, un año, y le dábamos tipo clase, o talleres más bien, talleres a los niños de quinto año. Tenía que hacer mi material y darles algún tema, de no se, de respecto al mes ¿no?, el mes de la amistad. Entonces.. yo buscaba la información y hacía mi material, el rotafolio, porque teníamos una materia de... una materia donde nos enseñaban a hacer ese tipo de material, portafolios, mesas redondas, todo ese tipo Estuve, también en la

> Casa Cuna estuve seis meses, y ahí aprendí más, porque iba a la PGR, a investigar al niño….Profra.8.

Otros conocimientos encontrados en esta profesora, están relacionados con la actitud creadora para trabajar con los niños, en la que no hay mucho cuestionamiento de la directora pues los considera y trata como conocimientos prácticos que la profesora posee:

> "Pues sí, sobre todo yo lo entiendo como aquellas expectativas que nos vamos generando como... como docentes, pero docentes a través del proceso histórico, de **decir que tú eres buena maestra en la medida que tienes controlados a los niños. Ajá, ajá. Pero bueno, yo ahora veo que ese proceso de control de grupo eh... realmente gira, sobre todo, en torno a que tú sepas qué es lo que está haciendo el niño y por qué lo está haciendo ¿no?,** .Y te digo, bajo esa tónica, los niños claro que funcionan. Y bueno, sobre todo a mí en la época en que me tocó y que yo lo considero un periodo de transición, sí todavía era muy valorado la cuestión de los niños "**¿qué están haciendo?"** ¿no? Por ejemplo, te digo, a mí me gustaba mucho trabajar la cuestión de las mascadas, instrumentos musicales, eh... ay, ¿cómo se llaman?, los tecomates, las claves. Pero haz de cuenta que, de entrada, cuando tú introduces un nuevo recurso y el niño no ha tenido la oportunidad de conocerlo, claro que lo primero que te hacen es el escándalo, y empiezan a usar el material de muchas formas, menos como tú lo pretendes ¿no? Entonces yo por ejemplo, me acuerdo mucho de la cuestión de las claves, como se les daba a los niños dos claves, dos palitos. Entonces haz de cuenta que empezaban a hacer caminitos ¿no?, poniendo un palito enfrente del otro ¿no? Y es ahí cuando dices bueno, a lo mejor quieren jugar.
>
> Entonces ahí ya después lo que empezábamos a hacer era "bueno, vamos a hacer figuras geométricas" ¿no?, y como que les das su 'inter', para que igual trabajen el material a como ellos quieran, como a ellos se les ocurra ¿no? Y yo creo que ya después, haz de cuenta, trabajábamos una o dos veces el material, y ya posteriormente bueno, sí empezábamos a acotar que esto era un instrumento musical, y qué tipo de actividades podíamos hacer; yo al menos yo ahí sí veo eh... como que el apoyo por parte de quien encara la autoridad, que te daba la oportunidad diciendo "bueno, está bien, no hay problema", ¿ajá?. Pero **a veces, si tú te topas con el tipo de directivo, de autoridad que te dice "oye, ¿qué te pasa?, las claves no son para eso, hazme el favor de levantarlas, y que los niños no la estén pisando"** ¿no? Por ejemplo, también te digo, de las mascadas, para hacer evoluciones gimnásticas ¿no? Y eso también lo aprendí en la Nacional de Educadoras, que decían "hay que dar un proceso de exploración del recurso". los niños luego agarraban las mascadas y se las ponen como máscaras, unos se las tapan ¿no?, "no, no, no, vamos a hacer el bailable" o "vamos a hacer la actividad musical tal y como está planteada"… ahí empiezan como estos procesos de decir, "ay, **hoy como que salí traumada porque nada me funcionó**" ¿no?" Profra. 11.

La posible creatividad de los niños al utilizar las mascadas como máscaras y no como la profesora había planeado para un bailable, como a ella le interesa de acuerdo a sus expectativas centradas más en el arte lo interpreta como un trauma, ya que el resultado de la

actividad no funciono como lo esperaba. Finalmente se impone y exige que la actividad se realice como está planeada, sin dar atención al interés creativo de los niños y niñas. La idea siguiente reafirma esa tendencia mezclada con cierta frustración de otra actividad, consideró por otro lado, que los alumnos tenían un basurero, sin embargo, no se comentó si en algún momento les indicó que lo debían recoger.

> Y te digo, y esa apertura, al menos yo siento que se dio con la que en ese entonces era la directora, porque "no", dice, "pues está bien". Y ahí es cuando decía "miren, **es la innovación, es la forma de considerar o de concebir esto de diferente manera".** sí llegan los niños a salirse de control porque con la cuestión del periódico, hacer tiritas para pegarle a las ollas, a los niños les daba tanto gusto hacer tiritas que de repente "bueno, perdí el objetivo de que eso era para las ollas", y ya de repente diciendo "ya esto es un nido de ratas", ellos encontraban como que el disfrute en hacer puras tiritas de papel, puras tiritas de papel ¿no? Horrible, de repente ya era el basurero en todo el salón, me acuerdo que entraba la directora y "ay, ¿qué están haciendo?", "no, pues estamos haciendo las piñatas", "ah, no, perfecto". Profra. 11.

Para esta profesora existen múltiples recursos para innovar en su práctica docente, la cuestión es como ella lo marca preguntarse:¿qué están haciendo los niños?, reflexión que le podría servir para cuestionar su propia práctica y hacerla cada vez más creativa.

6.7.3 Conocimientos ausentes

En los momentos en los que se enfrentan a situaciones difíciles, ellas mismas se percatan de que no sólo ellas no poseen un conocimiento básico para actuar en el aula, la dirección de la escuela también evidencia grandes problemas de organización y claridad pedagógica.

> "**Nadie organizaba nada de lo mío en las dos escuelas me dijeron lo mismo, que me basara en la secuencia del libro; pues español si, por que si hacían su planeación de español pero de inglés ni ellas mismas sabían bien inglés y por eso me dejaban a que yo lo hiciera como me acomodara**. Profra. 1.

Para otras profesoras ha sido difícil aprender dos actividades que prácticamente son de uso cotidiano en las escuelas las de planeación y el arte del canto, una de ellas lo reconoce como una ausencia, lo enuncia como una pregunta y una crítica, ambos aspectos le permiten poner en duda sus acciones, tener una apreciación de que algo está haciendo en esos procesos en los que existe una carencia.

> "planear las actividades, cantarles a los niños." Profra.2

> "Conocer poco a poco las etapas por las que el niño va pasando, para poder tomarlo como base en su aprendizaje, es decir, tomarlo como diagnóstico y de ahí partir para poder enseñarles a ellos de acuerdo a sus necesidades secuencias de los temas, formas para enseñar temas, técnicas, estrategias.". Cómo hacer una mesa redonda, cómo hacer las preguntas...**me hace falta aprender más como maestra, más estrategias, más métodos para que ellos puedan aprender**" como seguir un procedimiento para

> enseñar por ejemplo español, matemáticas; de hecho tuve una dificultad, en lectoescritura, en cuanto a seguir los pasos debía decorar con los niños las letras, después, las sílabas, después las palabras y las oraciones, este es el procedimiento que la directora me aconsejó, yo la verdad no tenía esos conocimientos, no me supe defender de ella y decir que fue un accidente como pudo haber pasado con cualquiera de los niños**. Una mamá me dijo si manejaba yo disciplina, yo creo que todo va en conjunto… a lo mejor estoy haciendo mal mi trabajo**, **¿qué me hace falta? .Cuando yo empecé como profesora siento que me hacían falta mucho en comparación de antes he aprendido conocimientos y técnicas**, **pero he aprendido de las personas con las que he trabajado**, En los diferentes lugares que yo he trabajado he aprendido de diferentes maestros y directivos. **De hecho también manejo el método onomatopéyico, antes de ver cada palabra los sonidos, incluso la posición de la lengua, la posición de los labios para que los niños aprendan antes que nada los sonidos de cada letra, porque luego hay una confusión en la lectura"**. Profra. 3.

En el relato anterior existen diferentes puntos de referencia en la valoración de su práctica docente, referente trascendental para definir y comprender su profesión; las apreciaciones sobre su trabajo se encuentran en manos de los padres, las autoridades, directivos de la escuela y los mismos niños(as); desde su particular valoración se define su profesión y trabajo al punto que le puede servir de autoevaluación aunque también para una desvalorización del mismo trabajo. La pregunta ¿Qué me hace falta?, denota un nivel de conciencia de su misma actuación como docente. En este punto reconoce la integración de conocimientos y técnicas como elementos valiosos de su profesión. Ella apuesta a las estrategias y métodos como medios para que los niños puedan aprender, sin mencionar la mediación que ella establece por estas vías.

Otros relatos denotan claramente esa falta de saberes y la decisión de insertarse en el medio de la docencia:

> "yo no sé nada de niños pero voy a ir, y fui." Profra..8.

> "Una pedagoga nos enseña a hacer programas, me mandan a un seminario que estaban tomando este... profesoras.. yo aprendí muchísimo, y ahí fue donde me di, me di cuenta de que yo no estaba preparada para trabajar con esos niños Profra. 5.

6.8 Las representaciones sociales de la profesión

A continuación, se recuperaron todos los relatos y siguiendo una serie de acontecimientos, vistos como procesos, se reconstruyeron los significados sobre su profesión como un conjunto de actividades simbólicas, como representaciones que a decir de Ibáñez (1989,176) "se nutren de materiales socioculturales que se han sedimentado a lo largo de la historia"

Se sintetiza todo este entramado de ideas, en un tejido sociocultural en continua lucha para acercarse a una configuración de la representación, se incluyen personajes clave que incidieron de manera decisiva en la construcción de la asimilación de ideas en torno a sus representaciones acerca de la profesión; se van marcando los lugares, los momentos decisivos que prefiguran una representación.

Siguiendo una línea de tiempo de estos conocimientos asimilados, incorporados a sus esquemas de conocimiento, capital cultural orientado desde la familia a sus intereses y prácticas profesionales, se encontraron secuencias lógicas que dan cuenta de estructuras sólidas de conocimientos, sin embargo, son herramientas que no lograron capitalizar en su trabajo profesional.

El lugar desde donde enuncian sus discursos en forma de relato da cuenta de una posición como sujetos ante su realidad y con respecto a los otros que les otorgan reconocimiento; se observó que existen emociones diversas con respecto a las distintas apreciaciones que manifiestan acerca de su profesión, en cada relato se identifican palabras utilizadas, entonaciones de lo sentido desde su biografía y una articulación con una forma específica de mirar la profesión, aquí se anclan las objetivaciones y subjetivaciones para conformar una aproximación a sus representaciones de la profesión.

Una vía para la identificación de esquemas culturales inmersos en sus discursos fueron las palabras utilizadas en torno a diferentes problemáticas abordadas en dichos relatos. Una de las preguntas clave en las entrevistas realizadas fue: Para ti ¿qué significa ser profesora; a partir de sus relatos se ubicó la estructura lingüística que orientó la búsqueda e interpretación de las representaciones. Enseguida se expone el análisis:

6.8.1 Representación social de la profesión como maternaje.

Profesora 2

En este relato se pudo identificar un discurso desde la posición como hija que permite vincularlo a su representación del ejercicio de la profesión como maternaje, Se trata de la identificación de la representación materna-amorosa de la profesión. La madre convertida en maestra, ya que desde ese lugar, construye la necesidad de dar amor a los niños, es el mensaje que da a los padres ligado también a su rol como madre divorciada que ha llevado la total responsabilidad de su hijo, esta situación se ha interiorizado y anclado a su forma de trabajo con los niños; institucionalmente se afirma por el tipo de institución en la que se da aparentemente mucho énfasis al cuidado y desarrollo de los niños. Esta idea del ser amorosa la han escuchado en diferentes ámbitos entre sus pares, a lo largo de discursos oficiales, asimismo está diseminada entre los padres que también buscan afanosamente que se cuide bien a sus hijos y se les brinde amor en el tiempo que ellos están ausentes.

Se constató una orientación que se definió como representación de la profesión como maternaje, asociada a la función materna de dar y recibir amor de los niños y niñas,

claramente vinculada a sus historias personales de necesidad de unos padres protectores lo que traslada a las necesidades de los niños con los que trabaja. En su discurso se observó además una tendencia hacia la negación de la profesión desde una visión científica; esta representación da cuenta del nivel de involucramiento de su subjetividad en su función como profesora.

Por otro lado, en su historia laboral establece una negociación con la directora aceptando realizar funciones de intendencia con tal de estar a tiempo con su hijo.

> "Dentro de la escuela hay pequeños en pre primaria que estuvieron conmigo y los encuentro y me siguen saludando y abrazando, incluso alguna vez una compañera comentó en una junta "desbancar a la profesora "x". es difícil porque los niños se encariñan mucho con ella creo que en todos los años que he trabajado he tenido grandes momentos, y en cada uno de estos 10 años he podido obtener de la mayoría de mis alumnos un te quiero, **un abrazo, un te amo, e incluso una mamá esto es lo más hermoso que puedes lograr en un niño, la empatía con él…**Es importante tratar de conocer a nuestros alumnos no solo tratarlos superficialmente si no también involucrarnos con ellos y tratar de entender el porqué de su conducta y para esto e**s necesario crear empatía con los padres de familia para poder saber en qué situación se encuentra el niño y así poder proporcionarle una mejor educación...He podido darme cuenta de que lo que les gusta a mis alumnos de mí, es cuando me siento en el piso con ellos y los abrazo, los cargo y los beso se nota porque en seguida de que me ven sentada todos o casi todos corren a sentarse en mis piernas o juegan, a mi, esa empatía que se crea entre ellos y yo es algo muy lindo aun con los más inquietos que es en ocasiones a los que más se les llama la atención**." Profra 2.

La actitud de la profesora es de abierta recepción al amor que le proporcionan los niños; lo cual encaja perfectamente con su visión materna de la profesión; ya sea por una necesidad interna como parte de su biografía e igualmente definida por un conjunto de estereotipos socioculturales que giran en torno a la mujer-madre, o bien debido a las consideraciones de que algo le falta a la mujer si no es madre. Lo cierto es que en algunas profesoras esta situación es un aprendizaje cultural muy marcado.

Para ella la profesión es:

> "**enseñar, apoyar, ayudar, compartir y aprender conocimientos y experiencias con los niños y compañeros. D**ebido al tiempo que los pequeños pasan en el centro de 7a.m. A 7p.m. **Necesitan, siento, mucho amor, me abrazan, me apapachan, trato de darles lo mismo; tienen sus tiempos, en el salón soy muy estricta ahí nunca los cargo, si los abrazo en el jardín ; se me suben y se me trepan como si fuera su mamá.** Un beso de ellos es sincero y desinteresado. A veces me siento muy tiste y los beso al que veo triste y se me olvida lo que tengo de afuera. Los regaño les digo está mal les llamo la atención fuerte pero a los cinco minutos te quieren. El contacto físico para ellos es super importante" Profra. 2.

Esta representación de la profesión, asocia la necesidad de dar amor al otro y recibirlo; constituye desde la propia identidad una necesidad afectiva imperiosa, sin embargo, esta intuición primaria de la profesora, se ubica en un contexto en el que históricamente se reprodujo como una filosofía de vida desde el pensamiento de Froebel, la educación amorosa por parte de la mujer además considerada conveniente para el sexo masculino en tanto se cerraban los espacios de realización de las mujeres a una función del ámbito familiar privado, aunque en su función de profesoras en un espacio público se asimiló como un hecho imprescindible garantizar el que las mujeres no se entrometieran en los espacios de poder masculinos, considerados intocables por las mujeres. Al respecto Tuñón (1997) evidencian una de esas discusiones (ingreso de las mujeres a escuelas para varones) expuesta entre los máximos representantes de la educación durante el porfiriato.

Por otra parte, en términos de la educación religiosa característica de nuestra sociedad con raíces cristianas, el valor imperioso de la mujer- madre amorosa, representada por la virgen María tiene fuertes connotaciones míticas e ideológicas que muchas mujeres asumen como algo natural, son construidas y reproducidas en distintos ámbitos a nivel cultural.17

Para ella la imagen de una profesora es aquella que:

> "es maternal, que te inspire confianza, con un lenguaje adecuado, muy cordial, muy atenta, que cuando tienes acercamiento tienes que bajarte a su edad, jugar con ellos, lo que ellos quieren; con una mentalidad de que cada niño es diferente y tienen una necesidad especial, no todos aprenden igual, debe ser cariñosa, los niños necesitan del apapacho, esto no está peleado con las reglas y los límites, si tienen que estar preparadas pero no solo es la parte académica sino como ayudar, pueden tener títulos pero no saben ayudar a los niños. Es como más recatada con una bata, aunque la imagen no siempre es lo mejor…" Profra. 2.

6.8.2 La profesión como orientación del educando, en sustitución del padre, madre o tutor.

Profesora 1

17 La virgen de Guadalupe como símbolo de amor, fusión de concepciones indias y cristianas, representa la esencia del concepto del amor como la adhesión a todo lo que tiene vida y muerte. Lo esencial del amor es el impulso del sujeto a unirse con el objeto, acto que es acompañado y seguido de placer y de temor a que sea un acto de aniquilamiento del propio yo. Guadalupe representa el regreso al matriarcado, el poder más allá del poder mundano, el poder de la creación y de la destrucción.… habla de una resignificación de la mujer posterior a la Conquista retorna a la imagen de madre tierra, de Madre Cosmológica creadora y destructora, capaz de dar amor incondicional fuertemente deseado pero con una gran fuerza destructora, generando un enorme poder de la figura femenina en México, porque al mismo tiempo enclaustra a la mujer en una identidad cuyo último destino y significación es siempre la maternidad. Guadalupe es salvadora de la destrucción de una cultura y de las psiques individuales, fundante de una nueva cultura. (Jaidar,1994,65)

Considerando que dentro de las posibilidades de construcción de la representación tenemos que pueden ser de tres tipos, tal como se señaló en el capítulo 3, existe una tendencia a crear representaciones emancipadas o polémicas en torno de la profesión. En el siguiente caso la representación es tan cambiante, como lo son sus situaciones socio profesionales, es decir, su visión va transformándose conforme el contexto de trabajo permea esos sentidos de la profesión, en ocasiones, más de corte técnico e instrumental como lo dictan algunas instituciones, en otras situaciones tendiente a una visión más transformadora con una conciencia de responsabilidad ética, por ejemplo, ante la tarea de orientar a padres, representación última de esta profesora correspondiente a su última ubicación laboral como orientadora.

En la formación de esta profesora se va marcando una línea de acercamientos cotidianos construida desde etapas tempranas de la escolaridad que la llevan por una línea en los conocimientos aprendidos. La mamá le enseño inglés desde preescolar, ingresó a un Jardín de niños bilingüe; en primaria ingresó un año a colegio bilingüe; en secundaria aprendió algo de inglés; en el CECYT tomó inglés tres años, hizo examen de inglés en el Anglo y fue aceptada, no se inscribió e ingresó a escuela de Administración y llevó inglés por años con sus compañeros en la ENAH, en ocasiones tenía que hablarles en inglés; conoció a muchos extranjeros con los cuales se comunicaba en inglés, era la intérprete de esos amigos, sus hijos ingresaron a colegios particulares y ella les ayudaba en el inglés; se integró a un colegio particular como profesora de inglés en la que duró un año, finalmente no se entendió con esos colegios y terminó como educadora comunitaria.

De acuerdo con lo manifestado por la profesora 1 en las últimas preguntas de la entrevista, se evidencia una secuencia de ideas que fueron transformando su representación de la profesión, conforme cambiaron sus situaciones de vida y trabajo. Al inicio en la etapa de elección vocacional, rechazó tajantemente el trabajo de enseñar por los estereotipos sociales creados alrededor de la profesión, aunado a la actitud de rechazo de la misma, ante las presiones de su mamá para que eligiera la carrera de pedagogía (su madre tuvo la creencia de que esta carrera se reducía a ser maestra)de ahí que se creó una visión de la profesión, tendiente a la orientación con responsabilidad, sin embargo, las ideas de la profesora fueron muy inestables .

> "...mi mamá me había dicho que por qué no estudiaba pedagogía y yo le dije para qué, para andar leyendo lo mismo todos los años y calificar los mismos temas todos los años, ¡no gracias!, paso (bien dicen que cae más rápido un hablador que un cojo)" Profra 1.

En un primer momento caracterizó a la profesión docente como una actividad aburrida; hace uso de un refrán para evidenciar su situación real, con esta alusión significa que la realidad rebasa en mucho sus pensamientos; sus continuos cambios de actitud, reflejan mucha desorientación. A partir de reconocer en algunos de sus profesores modelos a seguir, sobre todo de aquellos que la impulsaban a seguir estudiando, los que le exigían, los que "recompensaban con una sonrisa", transforma su creencia en una posibilidad real que,

paralelamente a sus embarazos, se tornó una vez más de acuerdo a creencias sociales en una profesión ideal para conjugar con su rol de madre; en esta profesora se identificaron tránsitos en las ideas sobre su representación en los siguientes sentidos :

La profesión como un **compromiso ético** vinculado confusamente a la idea del docente **transmisor de conocimientos** propio de una educación tradicional de tipo bancaria, depositar en el otro un saber; aunque con una conciencia de responsabilidad de la preparación y compromiso con ella misma, **es al mismo tiempo un modo de vida, una transformación constante**, ella misma se percató de que no bastaba con lo aprendido como madre en la educación con sus hijos para repetirlo con los alumnos, aunque si eran conocimientos que en un momento dado le ayudaron a conocer mejor las necesidades y caracteres de los niños con los que trabajó.

Posteriormente su trabajo comunitario le hace transformar el sentido de la profesión a una función de orientadora que debe reflejar ante padres y niños una imagen positiva de educadora, ella señaló" es un compromiso conmigo y con mis alumnos, un cambio y una transformación constante un modo de vida, ya que se aplican los conocimientos en la vida diaria**. Es un transmisor de conocimientos, confidente de padres e hijos, imagen de una institución y creador e innovador de técnicas y estrategias**".

El contenido de la representación lo ubico de la siguiente forma: en una primera etapa como madre es donde se ubica en primera instancia su compromiso moral como madre; posteriormente con sus alumnos como transmisora de conocimientos asociado al sentido creador e innovador de técnicas y estrategias aunque orientado a una visión instrumental de la profesión; agrega además las características de hacer el trabajo con compromiso y conciencia, al respecto existe un esquema cultural previo aprendido de algunos de sus maestros modelos, esto en conjunto da sentido a esta visión final como orientadora de padres e hijos, como imagen de una institución sin dejar de lado la conciencia, ya que una buena parte del trabajo comunitario es de orientación con los padres de familia.

El sentido de orientación que aquí se le da a la profesión mantiene fuertes vínculos con la primera orientación materna, finalmente una madre debe orientar a sus hijos por un buen camino, aunque este sentido se ubicaría en una etapa más avanzada del desarrollo de la persona, cuando requiere indicaciones de los caminos a seguir en su escuela o en la vida misma lo que guarda correspondencia con las necesidades de su propia historia de vida.

6.8.3 La profesión: de catequista a imagen de la institución, reproductora de normas y reglas institucionales.

Profesora 3

En el caso de esta profesora considero una representación inicial de la profesión vinculada a la misión de catequista con espíritu de sacrificio; presenta rasgos muy marcados de sumisión ante la autoridad que con el tiempo y experiencia se fueron convirtiendo

paradójicamente en una tensión con la autoridad en lo relacionado a las didácticas pedagógicas utilizadas por ella y las que la dirección le exigía; existe una confrontación entre las exigencias institucionales, el deber ser y lo que ella desea experimentar pedagógicamente con los alumnos; finalmente se impone una representación de la profesión como representante de la autoridad ya que, sus vivencias como madre la orillan a guardar respeto por la institución que le da un trabajo, el cual ha estado a punto de perder en varias ocasiones; bajo esta presión opta por una imagen institucional que acata la norma.

Por otra parte, su insatisfacción de no haber concluido un año escolar completo por sus dos embarazos refleja igualmente una tensión entre la responsabilidad como madre y como profesora; le indica además que por esta razón ella no ha tenido la oportunidad de demostrar que es una buena maestra. En su discurso se observa una asunción importante de la regla y norma escolar, cuestión que padeció en varias ocasiones, por lo menos en dos colegios, al grado de perder el empleo, de forma que tiene bien claro que de no respetar esos reglamentos se juega el puesto de maestra, su empleo es un aspecto de sobrevivencia para sus hijos ya que es jefa de familia. Sabe que existen imposiciones verticales de los directivos sin embargo, siempre acata las reglas; ella expresa: "**tengo que alzar la voz porque no me obedecen",** el imperativo escolar es la obediencia, la autoridad se correlaciona con alzar la voz, sin embargo, no se percata en el momento en que esta actitud ante el grupo se transforma y puede convertirse en un autoritarismo.

La profesión, siguiendo ideas expuestas por Ghilardi (1993) más bien sería un oficio ligado a normas y reglas, aunque combinado con un proceso que implica aprender de los niños, de los cuales también los maestros aprenden.

Esta idea aunque la podía colocar en una posición más flexible en la relación pedagógica con sus alumnos, no se asume en su totalidad; lo que aprende de los niños es que el profesor debe dar una imagen hasta cierto punto estereotipada de una profesora bajo la máscara de una pintura que la hace verse diferente; también se presenta el dilema de verse sin esa embestidura que da el poder de saber más que ellos, de mostrarse como una autoridad. Por otro lado, se encuentra la imagen del profesor, debe evidenciar tener cierta autoridad, pero al mismo tiempo, debe mostrarse alegre, aquí lo imperante es ser aprobado, el valor de hacer lo humanamente posible y correcto desde la autonomía se diluye. En relación a la imagen ideal de profesora señala:

> "**Estando con los niños debe ser una persona alegre que les inspire confianza, que los motive. Su presentación cuenta mucho porque los niños la observan cómo va peinada como va pintada,** porque luego los niños te dicen te ves más bonita pintada, ¡"qué bonitos zapatos tienes¡"¿ahora porqué viniste de guaraches?" Uno como maestra refleja a los niños lo que uno es en el vestir y en la manera de ser con ellos en su manera de ser **darles un buen trato hablarles bien, implica hablarles con amor, pero también hablarles**

> **enérgicamente, porque los niños necesitan ver como una autoridad entre comillas no, porque si no van a querer hacer lo que quieren, también deben estar conscientes de que hay normas y reglas que acatar para que funcione bien todo en el salón. Más que conocimientos necesita práctica,** porque de nada sirve que tuviera muchos conocimientos que tenga la posibilidad por ejemplo, si su plan de trabajo si se le presenta alguna situación , de acuerdo a las necesidades de los niños que tenga la capacidad de cambiar lo que está en su plan, **yo digo que así debe de ser" P**rofra. 3.

La idea de la profesión representa una ambivalencia en el sentido de tener que darles un buen trato y al mismo tiempo hablarles enérgicamente para que le reconozcan autoridad, es la única forma que en ese momento le ayuda a tener la imagen exigida institucionalmente; finalmente es el puente que sirve para que los niños acaten reglas y normas y que "no hagan lo que quieren"; por otro lado, desdeña la herramienta teórica que le podría ayudar a transformar sus representaciones. Por otra parte alude a las demandas derivadas del trabajo de planificación, ahí es donde ubica la parte ideal, práctica en las situaciones que debe resolver según las necesidades de los niños.

La representación más apegada a esta idea sería la de la **profesión como imágen de la institución**. Las palabras que utilizó para la profesión son: dirigir a los niños, convivir con los niños, aprender de ellos, aunque la orientación de la imagen institucional sería aquella en la que el papel de los niños es importante, la idea es brindarles la imagen de disciplina, aquí la importancia dada al orden de los tiempos para realizar cualquier actividad es sustancial.

6.8.4 La profesión de cuidadora a guía activa y orientadora de los niños.

Profesora 4

Lo que se encontró en esta profesora a partir de sus relatos fue un conjunto de ideas estructuradas desde la infancia y adolescencia como complejos simbólicos, mensajes de la familia en los que se presentan ideas cargadas de prejuicios en torno a la profesión desde un imperativo del género, construido desde una cultura familiar sexista.

Desde niña recibió el mandato de la familia de que por **ser buena cuidadora** de los hijos de una buena parte de la familia extensa, debía dedicarse a la profesión de educadora, cuestión que interiorizó de los significados sociales asociados a una connotación de servicio hacia el otro, como muchas de las mujeres en esta sociedad, aunado a ello, se presentó una fuerte influencia de su padre que era maestro, personaje protector, preocupado por el futuro de sus hijos, quien se encargó de colocarlos a todos en escuelas privadas, tal vez en el afán de protegerlos ante la exclusión de que eran objeto la mayoría de estudiantes de educación media; lo aprendido de su padre puede estar presente en su idea de la profesión; ella señaló la palabra **guía** como acción principal de la profesión de

enseñar, guiar el desarrollo, guiar el aprendizaje, especificando el desarrollo psicomotriz, aunque no precisó una idea relacionada con el cuidado, se observó sin embargo, en una buena parte de su discurso, en todo lo aprendido desde la adolescencia.

En este caso el marco sociocultural en el que esta profesora se desarrolló fue dando pie, desde su condición social como hija protegida a reproducir ciertas formas del hacer y ser avalados en este caso por el entorno familiar, principalmente del padre: ellos están contentos, la reconocen y le pagan por ese servicio.

Otro aspecto que en este caso causó un conflicto tuvo que ver con la imagen ideal de un profesor; para esta profesora el aparentar menos edad que la real significó que los niños la vieran como un igual, cuestión que no le favoreció mucho en la relación con los alumnos, ella lo manifestó de la siguiente forma:

> "siempre he aparentado menos edad y eso si me daba temor porque a veces pienso que **por esta razón no me hacen mucho caso, son niños de cuatro a cinco años, en ocasiones me dicen, maestra está muy chiquita, que si juego con ellos, que si apoco soy maestra** e inclusive en la calle me dicen que mi hijo de dos años de edad es mi hermano o cosas así..." Profra 4

Esta profesora tiene el dilema de ser una guía sin embargo, desde su subjetividad, la apreciación de su imagen que representa menos edad de la real no le favorece, este significado sería otro de los prejuicios y estereotipos relacionados con la imagen que debe representar una profesora, la cual se construye desde ese mismo referente con el cual basa su actuar en la realidad educativa; aunque debe ser tierna con los niños no debe aparecer igual a ellos. Sus creencias en torno de la profesión se van transformando de ser cuidadora a ser una guía del desarrollo psicomotor de los niños.

Significados de ser profesora:

> "es la persona que guía el aprendizaje en el niño, ayuda al niño a consturir sus conocimientos, aceptando errores de los que podemos aprender, ya que se aprende de los demás" Profra 4

Las palabras utilizadas para representar la profesión fueron las siguientes:

> "Construir conocimientos, diferentes conceptos que no están en mente, ejemplificar, aprender de los demás, saber escuchar cuando fallas, pensamos que lo hacemos bien y no es así. Guía del aprendizaje, necesidades del niño, psicomotricidad, guiar por un camino adecuado, mostrar interés y aptitudes. **No quedarnos con lo que la institución dice**, ayudar al niño, mejorar su desarrollo intelectual, ´sabemos que no lo sabemos todo´ ; no hacer tan rutinaria la clase, realizar actividades creativas, aunque contemos con poco material y espacio pequeño, que tenga un medio favorecedor en el aula, responder dudas, investigar cosas que podamos resolver." Profra. 4.

Se puede observar que este conjunto de palabras son propias de las tareas del orientador, y profesor activo y dinámico, denotan la necesidad de trabajar para las necesidades de los niños, de manera que se construya, se investigue y se sea creativo. La idea de no quedarse con lo que marca la institución, significa cuestionar los mandatos impuestos por la institución. Sin embargo, los prejuicios sobre la profesión son un obstáculo para su completa realización.

6.8.5 Representación de la profesión de misionera espiritual con espíritu de sacrificio a gestora de estancia infantil.

Profesora 5

La vida de esta profesora ha estado plena de una serie de atropellos y discriminaciones, al grado de sentirse en una etapa importante de su adolescencia y juventud como una persona "invisible para los demás": la madre, los profesores, la familia extensa, enunciadas por la profesora como figuras relevantes de este sentimiento. Su ingreso a la profesión fue a través de una institución religiosa en la cual aprendió que el enseñante no debe recibir nada a cambio de sus servicios, es una labor que "dios paga", es un servicio espiritual, aunque ella sabía que la institución religiosa: los pastores si cobraban ese servicio; en una primera etapa ella no lo quiere ver, tiene que acontecer una situación crítica del matrimonio de su hermana con uno de esos pastores para que acepte que toda esa estructura es un engaño. Sus conocimientos de sentido común la ubican como profesora comprometida que aprendió que la enseñanza es un sacrificio; en otra etapa como estudiante de la universidad va concientizando todos esos engaños de la institución católica; en un momento distinto gestiona su propia estancia infantil, consigue el apoyo económico para este tipo de centros; así transforma su identidad profesional en forma relativamente autónoma, ya que en esta estancia coordina las actividades de niños conjuntamente con otra asistente, sin embargo recibe apoyo del gobierno.

La profesión como acto religioso y de entrega total

Para Max Weber (1964), la profesión estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, puesto que el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios, obedecer a un ser superior, con un alto contenido de ascetismo, de entrega y de sufrimiento.

En este caso se observa la obediencia ciega a la iglesia, a la que históricamente han servido especialmente las mujeres, las cuales la han tomado como un espacio de realización personal, para ellas significa un servicio religioso ligado a la comunidad, en el cual ellas tienen un papel primordial, pues son el vínculo entre la población y la religión.
El siguiente relato es muy elocuente al respecto:

"La iglesia, así se llama, Cristiana. Y hay un periodo en el tiempo que de verdad yo no me acuerdo, o sea, a partir de ahí **yo no me acuerdo qué pasó, o sea. Y creo que no me quiero acordar, a lo mejor por algo no me acuerdo ¿no? Entonces estoy así como que, ahí bloqueada**,… nos empezaban a invitar como niños a ir, y yo no iba porque era muy celosa de la religión católica, pues en ese aspecto era muy, muy, muy... cerrada ¿no? podría decir, , , y después este, mi mamá no estaba, ella se dedicó a trabajar mucho, y mi papá pues en sus borracheras. Hasta que un muchacho de ahí nos invitó, yo fui pero... íbamos por más niños, ahí, primero empecé como niña y después ya.. adentro, empecé a aprender y ya me empezaron a enviar de apoyo con los niños… haz de cuenta que entras ¿no?, es como... aceptar las reglas que ponen, como aceptar todo lo que la doctrina te dice….pero **yo siento que yo me ausenté de mí ...haz de cuenta como si yo me hubiese refugiado en la Iglesia y no me hubiese importando ya nada de aquí**, entonces como que **fue un seguimiento de la Iglesia ciegamente** , o sea así como que me metí de fondo... en ese momento es cuando yo me empiezo a involucrar y es cuando yo **empiezo a tener actividades dentro de la iglesia con los niños; primero de ayuda, empiezo... a cuidarlos**, **y ya después pues voy aprendiendo y me ponen a cantar cantos con ellos, y ya después de cantar, ya doy clases ¿no?, con ellos, y así pues... yo me refugié ahí**, y **yo quise olvidar todo lo de afuera.**

No había ninguna formación más que la que ellos me daban. De ahí me pasaron con los "parvulitos" que eran los más chiquitos, luego los escolares, luego los adolescentes, entonces yo estaba en dos grupos, luego yo fui encargada de los adolescentes, luego de jóvenes, y hasta que llegué al momento en que participaba ya con los adultos. Pero todo eso era así como que...teníamos muchas este... **células** de la iglesia, en ciudad Juárez... de hecho yo fui a varios lugares ¿no?, fui a Juárez, fui porque... **nos enviaba la iglesia e íbamos., nunca pagaban nada, o sea, yo estaba pero no nos pagaban, ellos cobraban pero, entonces teníamos que estar y era como un servicio a Dios que tú hacías ¿no? pero ellos no lo hacían, porque ellos cobraban**. Entonces aún la comida que se les daba a los niños las familias de la iglesia tenían que ponerlo, era un rol los que lo hacían, **pero lo cobraban, afuera, no adentro, no había pago adentro ¿no? nos decían: el pago te lo va a dar Dios"**. Profra. 5.

Siguiendo la idea de los roles reproducidos en espacios educativos, se observa que un lugar importante señalado por las profesoras 5 y 3 como lugar de anclaje desde el cual se asume la identidad como profesoras es la iglesia, ya que una de las visones de la profesión de maestro inicia con el rol de catequista, cuyas funciones se centran en la ayuda y el cuidado hacia los otros. En el primer caso iniciada en momentos de crisis, en los que ella menciona estar choqueada, bloqueada, esta situación es propicia para que cualquier otra instancia se inserte en su vida y promueva de manera externa ideas con ciertos intereses de grupo. Para esta profesora significó el origen de su profesión y el espacio donde aprendió a seguir una serie de normas institucionales, a servir a los otros, con espíritu de sacrificio, pues no había ningún pago por ello; las fuertes vivencias criticas del entorno familiar la orillaron a

depender de la iglesia y luego separarse de la misma aun con las fuertes presiones para que continuara en esa labor. Ella señala:

"Era un trabajo ya de *kinder* de seculares, no era un trabajo de *kinder* a nivel iglesia, si no ya secular"

> "Bueno, eso funcionó mucho pero yo, hubo un momento en que ya no pude porque tuve problemas económicos en mi casa por mi papá, y mi mamá, te digo que yo me tuve que ir a trabajar, y cuando yo me fui fueron problemas porque me decían que yo me iba porque no tenía fe. Fue un problema muy fuerte, es como, siento que **es un trabajo como, muy muy psicológico... te trabajan mucho la mente porque te hacen sentir culpable porque vas a dejar el trabajo con los niños**, **que es secular, porque era un trabajo ya de kinder seculares, no era un trabajo de kinder a nivel iglesia, si no ya secular**. Profra. 5.

El mito de esta historia está relacionado con el trabajo como servicio espiritual por el cual no se da un salario, ya que es pagado por dios como creador del mundo y de la vida. De esta forma se observa en una primera etapa, una actitud legitimadora de este mito asumida por parte de la misma profesora. Sin embargo, en una segunda etapa menos crítica, ella se da cuenta de esta serie de engaños por parte de la institución religiosa, logra desentrañar de donde proviene ese discurso, y como les manejan la mente; al terminar sus estudios, **cuestiona y se pregunta** , ingresa a la Universidad, y continua analizando, reflexionando sobre su propia experiencia hasta darse a la tarea de crear un centro dirigido por ella misma.

Finalmente esta profesora, después de todas sus experiencias laborales y saberes en continua construcción, adopta de manera consciente una serie de cambios sustanciales en su manera de percibir la profesión; es una persona que rescata el valor de lo humano en la educación, se interesa por cuestiones de la discriminación escolar, producto de todas sus vivencias en el entorno social, percibe la profesión así:

> "Yo creo que como persona tiene que tener sencillez, para reconocer errores; yo creo que como persona **tiene que tener hambre de aprender** y de actualizarse constantemente, a pesar de lo que haya. A veces la situación, la vida a veces nos juega de una manera muy difícil, no nos da tiempos; a veces la vida no nos da tiempos; a veces la gente dice pues mañana trabajo, en la tarde estudio y en la noche duermo, y a veces la vida no nos lo da así, a veces tienes que trabajar en la mañana, buscar trabajo en la tarde y a veces usar la noche. Entonces yo creo que tiene que **brincar esos obstáculos**, para aprender, para actualizarse. **Creo que tiene que ser una persona que nunca se cierre en pensar que lo sabe todo, que es una persona que diga yo ya soy licenciada y yo ya, todo lo sé y... no; una persona que aprenda de los demás, que vea los cambios sociales que se van dando. Tiene que estar muy actualizada en cambios sociales, en cambios educativos, en todo eso; muy a la vanguardia, siento yo**." Profra. 5.

La imagen que describe de la profesión considero que responde a una profesora más consciente, liberada de una serie de prejuicios sociales en lo que respecta a aquella figura mítica salvadora con la que se inició en la profesión; ahora se trata de una profesora hasta cierto punto critica, que lleva la dirección de un colegio, para lo cual requiere estar actualizada, y a la vanguardia. Podría ser la imagen de una persona con cierto liderazgo en su contexto educativo. Utiliza la metáfora del *hambre de aprender* en los profesores para indicar la necesidad de nuevos conocimientos.

6.8.6 Representación de la profesión como actividad práctica.

Profesora 6

En este caso encontré en el discurso de este relato una influencia clara de la profesión desde la actividad práctica, sin embargo no se aprecia una clara identidad profesional como profesora.

La profesión la define como:

> "Enseñar, transmitir, vincularme con los demás, relacionarme con los niños, con mis compañeros. Es una profesión a la que le he encontrado el gusto práctico, me gusta más que lo teórico. Aun no encuentro un verdadero significado a mi profesión, aun estoy en ese proceso de aceptación, me gusta enseñar, pero no era lo que quería ser. En algún momento leí algo sobre si la profesión se hace o se nace con ella, considero que a mí se me dio en el camino y de acuerdo a mis experiencias personales (mi vida y como se desarrollaba en ese momento)" Profra. 6.

A esta profesora se le ubico en la representación de la profesión relacionada con la práctica; paradójicamente define la actividad como una profesión, aunque no percibe que se requiere la teoría vinculada con la realidad; en sentido estricto, aun no se reconoce en esa identidad profesional, una explicación a esto es la serie de experiencias que obtuvo en varios años en centros de atención infantil aunque en diferentes ámbitos. Considerando su propia biografía en el sentido de lo que ella misma vivió en la familia y escuela observo una gran desmotivación hacia la escuela y una decepción de los resultados que ella idealizó de la misma.

6.8.7 La profesión como vocación y responsabilidad ética profesional

Profesora 7

En el caso de esta profesora observé una clara tendencia de la profesión como vocación con responsabilidad ética; es la profesora que prefirió dedicarse a ser educadora en colegio Montessori que continuar con su carrera de comunicación; lo que ella señala es que en la universidad se daba un conocimiento muy teórico y eso no le satisfacía del todo, es una profesora que destaca como estudiante, tiene una experiencia acumulada en lo referente al sistema Montessori.

La idea de la profesión la centra en responsabilidad y el gusto en la relación cercana con los niños; situación aprendida en el centro de educación Montessori en el que se formò y ha trabajado; se compara con la educación tradicional recibida:

> **"Una responsabilidad enorme. Responsabilidad**, este... ay no, es que son muchas cosas, el que a ti te vean también contenta ¿no?, es que son... pus, que seas una **persona responsable**, **que te guste lo que estás haciendo, que cuando lo hagas lo hagas con gusto ¿no?, que tengas una buena relación tanto con los niños como con las personas,** porque nosotros les decimos a los niños, pero si los niños ven que le estas escupiendo o haciendo caras a la otra... ¿no?... el acercamiento que tú les tienes que dar a los niños, el respeto que debes de tener hacia los niños es muy diferente..., a mí no me tocó a lo mejor un profesor... en mi experiencia nunca vi ese acercamiento..". Profra. 7.

En este caso la profesora asume directamente y con certeza la responsabilidad que se tiene como profesor; sabe que los niños pueden percibir sus estados de ánimo, emite juicios con respecto a sus profesores, éstos son ejemplo negativo de lo que no debe ser un profesor.

6.8.8 La profesión: de cuidadora a orientadora del desarrollo del niño.

Profesora 8

La profesora manifiesta una **crítica y negación** hacia la tendencia de la profesión feminizada, estas estructuras discursivas reflejan una actitud y sentido crítico ante los mensajes enviados desde sus diferentes entornos culturales; ella lo plantea de la siguiente forma:

> "… el ser educadora, decían que las que eran educadoras pues les enseñaban a los niños a recortar y a hacer muñequitos de papel, de globos y cosas así. Y yo incluso lo expresaba con ellas, yo decía "ya no, yo no quiero estudiar esto porque yo no sé dibujar, aparte no me gusta hacer animalitos de *fomy* o cosas así, no me gusta, me desespero", entonces le digo "aparte no se dibujar ni nada por el estilo". Pero cuando entré a esta escuela y más que nada las compañeras, no tanto la escuela, sino las compañeras que tuve como maestras, las que me apoyaron para aprender. Ellas tenían una visión diferente, sabían que su objetivo era enseñar, no tanto cuidar. Entonces ellas lo que hacían con los papás era remarcar su trabajo: "hoy aprendimos esto, y ¿cómo lo hicimos?, así y así", y les dejaban tarea. Y entonces ahí yo empecé a ver, "no, pues es muy diferente a cuando lo que tienes que hacer es nada más cuidar". Profra. 8.

Estas profesoras se enfrentan a serios cuestionamientos de los roles establecidos por la institución, la profesora vive a diario el trabajo en forma ambivalente, o se inclina por el cuidado o fomenta una relación con los niños y niñas para favorecer su potencial de desarrollo con base en fundamentos psicopedagógicos18, en este sentido sus propias

18 Al considerar al profesor como orientador personal Castillo (citado por Campo y Labarca 2009) explica que un buen profesor no se conforma con guiar al grupo, sino que aspira a apoyar de forma

compañeras la guiaron por esta tendencia orientada a la profesionalización, a una práctica sustentada que fue transformando poco a poco.

> "…yo empecé a aprender por las titulares, cómo trabajaban. Y recuerdo que cuando me decían "les tienen que cantar", yo decía "yo no me sé nada de canciones, qué les voy a cantar". "pues apréndetelas" me decían mis compañeras. Y me daba pena cantarle a los niños, dije "ay no, cómo". Y después me cambiaron a lactantes C, ahí se me fue más fácil, porque dormían, se les daba de comer, y no había una clase así "ay les tengo que enseñar" no. Según les daban estimulación temprana, pero no había mucho de eso. Entonces básicamente lo que hacía era cuidarlos. Y ya después estuve ahí como 8 meses en ese trabajo, y me salí en diciembre, dije "no, ya no voy a trabajar ahí porque no quiero cuidar a niños", yo así lo tomé "yo no quiero cuidar a niños". Profra. 8.

La tendencia encontrada en los discursos de estas profesoras de preescolar, contradice en su mayor parte la orientación de la profesión desde la función del cuidado; aunque es preciso señalar que ya han desarrollado ciertos estudios con respecto a la valoración de su propio trabajo; lo cual les permite abrir sus horizontes de posibilidad de la profesión desde otras orientaciones psicopedagógicas, aunque inicialmente orientan su actividad en ambos sentidos.

La profesora en su experiencia interiorizó cierta conciencia desde el momento en que se le discrimina culturalmente, se le compara con la estética de profesoras que son altas y de tés blanca, aún con este antecedente logra que la directora la integre al equipo reconocido por la autoridad, una vez que los padres de familia avalan su trabajo, observan sus avances no sólo teóricos sino su habilidad para relacionarse con los pequeños y su función realizada todavía desde el cuidado de niñas y niños ya que las otras "mises" no aceptan por ejemplo, el trabajo de limpiar a los niños ella lo asume en tanto sabe que no posee mayores conocimientos y habilidades que los centrados en cuidar; aquí se observa todavía una relación directa entre clases sociales de las nuevas profesionales de la educación, el nivel de información que cada una posee sobre la profesión docente y la ubicación sociolaboral de su función que se desprende de esta condición social.

Los aspectos que se interrelacionaron para determinar que su representación se inclina por la orientación fueron: lo aprendido del padre la actitud que le muestra al orientarla y apoyarla permanentemente para que eligiera un mejor camino en su escuela y profesión; posteriormente en su experiencia básicamente lo que hace con las nuevas profesoras es orientarlas en sus funciones profesionales; el peso está marcado fuertemente por lo asimilado de su padre.

---

individual; tampoco se conforma con orientar al estudiante, sino que pretende ser soporte de la persona que estudia y ayuda a la persona total. Intenta que cada alumno crezca como persona, aunque sin desvincular esto último del estudio: la mejora como estudiante es un aspecto de la mejora personal en el sentido de hacer del estudio un trabajo bien hecho.

6.8.9 La profesión como una aspiración social como mujer y como un compromiso social de trascender en los niños.

Profesora 9

La profesora 9 enseña inglés y computación en el nivel preescolar; su pensamiento con respecto a la profesión gira alrededor de la necesidad de salir del entorno del hogar, afirmarse a través de los niños y niñas que sabe tiene en sus manos para formar, este pensamiento se relaciona con el deber ético de un profesor 19.

En la representación de esta profesora la idea del compromiso social puede tener varias connotaciones; por un lado estaría la que corresponde a una exigencia social ética de la preparación de los educandos para insertarse a la vida adulta como resultado de su función de enseñar a los alumnos; la intención y sentido es evidenciar que como profesional si se responde a las expectativas sociales, es la muestra palpable de que la escuela y los maestros sirven para algo y no defraudar a la sociedad; por otro lado, está la idea de la imagen perpetua de sí misma; es decir, sus propias ideas interiorizadas en la persona que las recibe y las reproduce en su etapa adulta. Significa además una aspiración de trascendencia social como mujer realizada a través de los niños que educa.

> "Una de las cosas es como una aspiración personal como mujer es algo donde yo puedo trascender en mi compromiso social es ese compromiso social que yo tengo puedo trascender en los niños buena o mala mi práctica docente se la van a llevar. que tengan un mejor desarrollo si una persona la dañan en su infancia tienen al menos bien cimentada la infancia se les va a hacer más fácil no lo sé pero es una idea que o tengo y es parte de mi compromiso social" Profra. 9.

La idea de esta profesora es que los niños se llevaran algo de ella; trascender a través de ellos buena o mala su práctica finalmente se la llevan, llevarse algo de ella le marca la idea de brindar un mejor desarrollo implica ser mejor profesora y persona, en eso radica su compromiso social.

19 Un profesional desde un enfoque idealista renuncia a sus intereses personales, cualesquiera que éstos sean, y "en cuerpo y alma" se pone al servicio de los intereses de su profesión cuyo fundamento ético (ethos, o forma peculiar de ser se fundamenta en la dignidad humana, impide tomar al hombre como un medio. Todo el sentido ético del trabajo tiene su fundamento en la conexión de esa dignidad suya con su propio ser. El requerimiento pragmático de eficiencia usa a la persona como medio para conseguir beneficios o utilidades; en cambio, la exigencia ética de eficiencia, generada por el sentido ético del trabajo, toma al hombre respetándolo como un fin en sí mismo, y a su labor, como algo digno del mismo respeto que lo humano. El trabajo tiene un sentido ético, porque puede hacerse bien o mal; el sentido ético de la vida es posible porque puede vivirse bien o mal (y desde Aristóteles, en su Ética nicomaquea, se ha visto la relación estrecha entre vivir bien, obrar bien y ser feliz).

6.8.10 Maestra reflexiva responsable de formar futuros adultos.

Profesora 10

La profesora 10 es una maestra egresada de la normal de educadoras, es una persona con capacidad de juicio crítico, esto se observa desde la entrada a esa institución, cuestiona el estereotipo que se marca para las estudiantes que desean ser educadoras; la forma de ser con los niños es igual, hacerles preguntas, que piensen, que reflexionen, su método es no darles la respuesta. En su relato una constante fue la serie de críticas que enuncia con respecto a la institución escolar y familiar, de ésta última cuestiona la forma en que se decide por el padre qué capacidades y habilidades tiene cada hijo para cuidarse a sí mismo; de la escuela critica las relaciones entre la autoridad y las profesoras, los abusos de las posiciones jerárquicas de los profesores.

> "...Era diferente, no era lo mismo. Como que cada año ahí era "jugamos a la casita, jugábamos al doctor, jugábamos a la tiendita" y yo llegué y... pues a lo mejor sí llegamos a jugar a 'la tiendita', pero no como siempre ¿no?, sino otras actividades. **Y me gustaba mucho preguntarles o cuestionarlos, y yo decía "y tú, pero ¿por qué crees que pase eso?", o sea, en lugar de darles la respuesta, les cuestionaba y les preguntaba ¿no?** Estuvo este... pues me gustó, estuve muy bien, el grupo bien. Pues el trabajo, también era mucho manual, eso también sí era, en esa época era mucho manualidad...Juego. yo incluso a la fecha todavía me sigo arrastrando o me siento, ... **yo lo tomo como que necesito tener esa agilidad, o como para que no suba de peso me sirve y estoy con los niños ahí** ..." Profra. 10.

Se puede recordar previamente en su discurso, desde su ingreso a la normal, uno de los mensajes que recibe esta profesora es que debe ser ágil con los pequeños y le hacen la observación que esta pasada de peso, a distancia y después de muchos años, esa interpelación hace mella en su forma de trabajo con los niños, aunque la acomoda para su propio beneficio: "me sirve para que no suba de peso"; la idea que prevalece de manera reiterativa es la de la responsabilidad.

> "**Pues es una responsabilidad, una responsabilidad que, que tengo en su momento con los niños, y como que en un futuro con esos niños que van a llegar a ser adultos, y que van a llegar a ser parte y la transformación o modificación de este país ¿no?** Son, depende también mucho de, lo que ellos tienen, lo que uno les dio, de pequeños, en la educación, para que poco a poco sigan adelante ¿no? .Yo ahorita ya tengo, mis primeros alumnos están ya están en la universidad; algunos, no todos." Profra.10.

6.8.11Representación de la profesión vinculada a la danza.

Profesora 11

La transformación de la representación atraviesa por un proceso formativo en el que es necesario plantear una serie de preguntas reflexivas que denotan un nivel de conciencia con respecto al sentido de la profesión; es un proceso de constantes cuestionamientos de todos los días con respecto al quehacer profesional, por ejemplo, la relación pedagógica sostenida con niños y niñas; la situación de la profesión en contextos variables que permiten crear y recrear día a día; no se trata de la aplicación cerrada de un programa sino una recreación incluso desde las propias fantasías de las actividades que pertenecen a otra profesión: la acción de entrevistar a padres se vive como si fuera una función de periodista; se trata del traslado en el imaginario de lo que pudo ser desde otra profesión.

> "Pues una batalla diaria, un reto, un reto permanente. Y al menos también la oportunidad de compartir ¿no?, compartir tu visión. Eh... tu visión con respecto a la vida misma, y que incluso yo lo veo ahora, te digo, dentro de la función que me toca, sino por ejemplo, cuando estas con los niños. Te digo, era el reto de "**y ¿ahora cómo le hago para que el niño se apropie de cuestiones de números?" ¿no?, "¿cómo le hago para que se entusiasme y comience a esta cuestión de la ubicación espacial?" ¿no?** Entonces bueno, eso es algo que al menos todos los días te da qué pensar ¿no?, a ese respecto. Y entonces como que a mí, te digo, el hecho de ser educadora, eh... pues, eh... te hace, te permite como que el ir creando y recreando el día a día. Yo te decía que en un principio **a mí me hubiera gustado mucho ser periodista, y al menos siento que muchas de las habilidades que yo hubiera podido tener para desarrollar la labor de periodista, eh, sí se ven cubiertas al desarrollar una labor como profesora, por ejemplo, esta cuestión de tener los encuentros con los papás y de "a ver, platíqueme de su hijo ¿no?,** ¿qué es lo que hace, qué le gusta?" ¿no?" Profra. 11.

En el relato se denota la figura de una profesora que resuelve problemas en la relación compleja con autoridades y padres de familia; se trata de que sea una persona que crea y recrea las situaciones de aprendizaje con los niños y niñas, aunada a la necesidad de ser tolerante porque si no explotas o enfermas de nervios, a ello se suma el amor por los niños. Todas estas características hablan del conjunto de situaciones que están haciendo presión en las profesoras, parece que no es ella la que importa sino las presiones externas serían las que definen el deber ser, con el riesgo que ello conlleva para su salud física y mental.

Con respecto a la imagen de profesora señala:

> "Pues mira, yo siento que sí tendría que tenerle mucho amor a la profesión, eh... tendría que ser una persona muy abierta, eh... también muy tolerante ¿no?, pero no sobre todo por los niños, sino más bien por todo lo que rodea al proceso ¿no? Porque de hecho dentro de todo lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicado a lo que es la educación preescolar, creo que **la labor sí es compleja frente al niño, pero la que es más complicada es, la relación que estableces con tus autoridades, la relación que estableces con los padres de familia, que tampoco son todos**, ajá. Y esto, tienes que ser como que muy muy tolerante, porque a

veces sí llega el momento en el que si no te controlas, puedes explotar ¿no? Y de hecho, por ejemplo, también me... **o te puedes enfermar tú misma de los nervios**, ¿no?, porque te digo, de **repente ya las presiones, sobre todo de los directivos hacia las docentes, sí llega a ser de mucha presión, de que "y tienes que hacer esto, y tienes que hacer lo otro, y de que el niño...", te digo, hoy en día estas cuestiones, los accidentes suceden ¿sí?,** pero tal pareciera de que te meten la consigna de que "accidentes no debe de haber jamás", y que dices tú "eso también no es lógico", y te estoy hablando de cuestiones de niños, ¿no? Y te digo, y debe tenerle mucho amor a la profesión, porque por ejemplo, te digo, como maestra de educación preescolar, **algo que te da también presencia, es la forma cómo vas resolviendo, pues las pequeñas contingencias que se te presentan ¿no?** Profra. 11.

En esta profesora más que una imagen denota aspectos de la profesión en los que se han generado crisis personales, por ejemplo, la presión que ejercen el conjunto de grupos con los cuales se relacionan: padres, autoridades, directivos, supervisores, niños. Esta situación se presentó claramente en la profesora anterior, aunque esta lo ve como una profesión de riesgo de la propia salud; hoy en día las profesoras se ven sujetas a mayores riesgos legales ante los accidentes que pueden tener los niños. De ahí que un aspecto muy valorado entre ellas es la resolución a este tipo de conflictos.

6.8.12 Profesora mediadora para la formación de competencias para la vida.

Profesora 12.

Esta profesora ha sido la única que ha mencionado el termino de competencias y profesión en su significado de la misma, aunque asociado a su participación en la constitución de competencias para la vida que forma parte de los nuevos ordenamientos institucionales establecidos en a reforma del 2009 de educación primaria. En la actualidad ella ya cuenta con un título expedido por CENEVAL y una responsabilidad dentro del CENDI donde labora, en ella se observa igualmente la asunción de ciertos principios y líneas institucionales que orientan su pensamiento acerca de la educación; la idea del futuro de nuestro país está en nuestras manos, indica nuevamente el mito del profesor salvador en momentos críticos del desarrollo social.

> "Es una profesión en la cual te permite ser mediadora entre el conocimiento y el niñ@, dentro de un contexto. Pero a la vez **es una responsabilidad muy grande ya que estamos trabajando con niñ@s y no con objetos que puedes manipular a tu conveniencia, toda acción conlleva a una consecuencia de tal manera que el futuro de nuestro país está en nuestras manos y de nosotras depende que existan niñ@s con competencias para la vida**." Profra.12.

La idea de esta profesora recuerda el mito de la profesión asociada al mesías salvador de la humanidad; aunque en este caso modernizado en términos de la educación desde el enfoque de competencias. En la práctica este tipo de razonamiento se va integrando como parte de los discursos que se escuchan a raíz de la reforma educativa actual. Dentro de esta retórica es importante promover conocimientos que realmente sirvan a los niños para resolver

problemas de la vida, aunque falta la reflexión de los contextos de vida, esta profesora sin embargo mantiene esas ideas como discurso central de la profesión.

6.8.13 La profesión como maternaje y orientación materna y paterna.

Profesora 13

La profesora A13 trabaja en un jardín comunitario; es madre de familia de tres hijos adolescentes y gestora de un centro que cuenta con apoyo de solidaridad; a partir de su incorporación a estas actividades como representante de su centro la delegación la incorpora como parte de los servicios que ofrece el G.D.F. Su vida en este espacio público le ha generado algunas tensiones con su familia, reclamos de hijos y esposo ya que comúnmente asiste a juntas , asambleas o mítines como parte de las negociaciones con la SEP y la Secretaria de Educación del mismo gobierno del D.F., aunado a los reclamos de sus hijos porque le dicen "siempre tus niños" refiriéndose de manera despectiva a sus alumnos de preescolar, Para ella la profesión significa:

> "llevar al niño a una vida feliz, guiándolo para su superación de su vida para eso tenemos que tener una buena influencia con los niños y seguir estudiando. Profra. 13

El referente cultural que la orienta por una representación de la profesión desde la función de la orientación es la propia vivencia con su madre:

> "Mi mamá nunca me preguntaba, ni me exigía, ella nos dejó hacer lo que queríamos, tenía diez hijos y ella decía que todavía quería, todo era rosa, no le preocupaba."

Para ella la imagen de profesora está representada por el rol de madre cuya función afectiva abraza y apapacha, es a la vez orientadora del proceso de aprendizaje, los valores inmersos en esta imagen corresponden a valoraciones estéticas de lo que para ellas es bonito.

> "imaginaba una maestra buena, bonita, que me iba a apapachar, que me iba a abrazar, y al ver lo contrario... Entonces yo, ahorita es lo que me imaginaría yo, una maestra que... que incluso que nos tomara de la mano, y que cómo le teníamos que hacer, y que marcar" .Profra. 13.

Las expresiones de esta profesora denotan en su discurso el papel de hija que demanda atención de la madre, esa situación es detonante de la representación de orientadora que posteriormente elabora con respecto a la profesión.

> "He tenido experiencias que lo toman sólo para ganar dinero, no les interesan los problemas y necesidades de cada niño. Yo siempre veo qué necesidades tiene para que puedan seguir, si en su casa lo maltratan en la escuela **le voy a dar otro cariño, amor y comprensión.** Los papás piensan que ellos no tienen problemas, los tratan…no los miman, los detienen: no te vayas a caer, no los sobreprotegen, no quiero que los traten como niños idiotas; hay algunos que no los dejan crecer, quisieran meterlos en una burbuja, que nadie los toque, no les peguen, pero eso conlleva que ellos mismos no escojan lo que ellos quieren en un futuro, si

no ven que el papá se los permite. Con algunos niños no son cariñosos, les quieren dar su beso y les dicen vete, vete ya, **yo les pregunto cómo les fue: vente bebecito. "** Profra. 13.

Las idealizaciones anteriores se dirigen en dos vertientes: una centrada en la primera tendencia de la profesión como maternaje, en la que es básico brindar amor a los niños; la otra es la de la orientadora educativa. Sin embargo, en los pensamientos de las profesoras y desde su cotidianeidad y los sentidos que dan a su profesión pueden estar combinados para cubrir mejor la función en la práctica cotidiana. La idea se va sedimentando desde la imagen de profesoras que maltratan a los pequeños, la situación vivida en carne propia es un elemento que incide en esta representación.

6.8.14 La profesión desde una visión constructivista

Profesora 14

La profesora 14 manifiesta adhesión a la visión constructivista**;** si revisamos todo el relato de vida, se observa que desde las creencias de su madre hasta los maestros que sirvieron de ejemplo para no caer en prácticas desacreditadoras de los mismos profesores hacia los niños; se fue construyendo, a partir de ese tejido social, la representación de lo que es la profesión; una base fundamental en esa construcción fue su paso por las universidades, este espacio posibilitó en ella, el sentido ético de lo justo en la relación pedagógica con los otros lo cual ella nombra como "ser disidente, media preguntona", en estas formas está el punto arranque del cambio, si no se cuestiona nada, no se transforma la realidad. Preguntar trae consecuencias, en este caso que se les asignen los más difíciles, latosos y pequeños, lo cual significaba para ellas mayor trabajo. Aunque se orienta a una visión constructivista, se trata en si de una acción creadora de la práctica en la que se esfuerza por modificar los escenarios del aprendizaje de los niños.

"Obviamente no me gusta maltratar, no me gusta hacer sentir mal a los niños, y obviamente los maestros que no me gustaron me sirvieron de parámetro para descartar las prácticas que yo tenía que tener ¿no? De alguna manera trato de, de buscar las formas de que los niños, o bueno, trataba de buscar las formas de que los niños aprendieran, pero de una manera diferente, no fastidiándolos.

Me acuerdo que hubo un año en el que me tocaron, más bien me juntaron, porque sí recuerdo que había muchos "latosos", y bueno, yo no siempre fui una docente muy querida en los planteles, entonces... por lo mismo de que **yo era media disidente, media preguntona y demás. Lo que hacían es que me dejaban, de repente, a los niños más latosos**. Ese año se juntaron como seis niños, pero eran los más grandes, y me juntaron también otros más pequeños. Entonces era así un grupo medio difícil, medio raro. Sin embargo, con los más grandes, que ya iban a cumplir 6 años, con ellos, yo les decía "bueno, a ver, ¿qué quieren?, a cambio de que ustedes trabajen, porque tienen que trabajar en el salón, y de que se queden aquí adentro, y me ayuden con los chiquitos, ¿ Entonces ellos trabajaban durante toda la

mañana, **me ayudaban a enseñarle a todos los chiquitos... sin saber, sin conocer a Vigotsky, yo los usaba como monitores,** terminaban de barrer y seguían acomodado, que si los manteles, los libros, todo lo que había, terminaban de acomodarlo. Pero yo después descubrí que eso les hacía sentirse importantes. Las compañeras se extrañaban de por qué los niños no salían del salón. No salían porque yo descubrí que había algo interesante que hicieran ¿no? Además, cuando hacíamos cosas, **hacíamos cosas extrañas ¿no?, en el sentido de que, en algún momento nos fuimos a viajar en el espacio, hicimos... un cohete, pusimos unas sillas, las escaleras, de esas sillas metálicas de, no, de las escaleras metálicas que usaba el trabajador para treparse a los techo, la pusimos en el piso, colocamos sillas encima, en los espacios, y entonces este... además pusimos estrellas, oscurecimos el salón, y según ellos era nuestro cohete. Todo el salón era el cohete ¿no? Finalmente el del video club me consiguió el video donde llegan a la luna, se los pasó y estaban encantados ¿no? Entonces como que fueron experiencias interesantes. Nos íbamos, por ejemplo, de crucero, según esto. Tomábamos un avión y después un barco. Llegábamos hasta la playa. Entonces, el elaborar el avión, el elaborar el barco, llegar a la playa y divertirnos era así como que para los niños algo muy interesante**" Profra. 14.

Es importante acotar que las connotaciones de tres profesoras en torno de la representación como orientación, tienen tres sentidos distintos: para 1 y 8 es la orientación en la que existe una base teórica sobre el desarrollo del niño imprescindible para orientar a ese niño y hasta a los padres del mismo; sin embargo, en el caso de la profesora 13 la orientación mantiene otro sentido todavía anclado en la visión de la orientación al niño como parte de una tutoría paterna, en el papel del padre que desconoce las necesidades afectivas amorosas de los hijos.

Hasta aquí se han identificado las distintas representaciones que estas profesoras señalan acerca de la profesión, se identificaron los hilos que fueron llevando a esas ideas de sentido común, en algunas se muestran ideas muy disímbolas en otras se ven confluencias socioculturales, en el siguiente apartado se reafirman aún más esas ideas.

6.9 Acerca del reconocimiento social de la profesión.

La valoración de la profesión es un aspecto que define la misma representación; son procesos plenos de connotaciones socioculturales, políticas e ideológicas que se van estructurando de acuerdo a su experiencia profesional, los pensamientos que vierten aquí las profesoras manifiestan una imagen muy desgastada de la profesión a la que contrariamente defienden aún con el reconocimiento del deterioro y escaso valor social en la que se encuentra,

Una maestra lo señala como algo interiorizado en sus propias expectativas, lo plantea como un saber generalizado entre los profesores:

> "El maestro sabe que el dedicarse a la enseñanza no le permitirá realizar una actividad científica reconocida, delimitada y valorada socialmente. Esto se ve reflejado en algunos profesores de la institución pues al no verse reconocidos socialmente ya sea por los padres de familia o los directores, su profesión la ven frustrada al pensar que no son lo que pretendieron ser." Profra. 2.

Así lo ve la profesora 1:

> "Si es un reconocimiento apreciado no creo, pero de que saben que existimos lo saben muchas veces **como cuidadoras de hijos**, por el pago no lo creo, pero es una labor muy bonita y muy ardua..." Profra. 1.

El relato anterior es muy preciso en dos sentidos: no existe reconocimiento a su labor, son poco valoradas socialmente, por otro lado, esa falta de aceptación social lleva implícita la diferencia de roles y sueldos entre las que tienen una formación normalista y las que no la tienen.

Sin embargo la siguiente idea denota que en otros espacios la situación puede cambiar notablemente:

> "Como asistente educativo, no, esa ni sirve además, **no te la valoran ni nada**. Y la que ahora es como licenciada en preescolar, ay, yo digo que **depende**, si se va por CENEVAL, no sirve, no es más que comprar una licenciatura nada más, sin bases ni nada. Y este... no se reconoce, **yo creo que la sociedad no reconoce nada de lo que se hace. Como que la sociedad es muy egoísta, y siento que nada más valora ciertas cosas, pero yo creo que nunca ve el esfuerzo de una educadora o de un asistente, no tienen idea del trabajo que se lleva dentro de un aula, con los niños**. Y si los niños aprenden algo, a veces lo valoran, a veces no, a veces dicen "sí, es que yo en casa trabajo ¿no?, o su papá le enseña, o su mamá le enseña. No, nunca reconocen el valor de la educadora. La familia Mmm... yo creo que sí están orgullosos, los veo muy orgullosos, muy satisfechos. Aunque mi papá a veces lo ve muy cansado y me dice que lo deje, porque ve a veces hay mucha presión. Entonces me dice "ay no, búscate otra cosa, o haz otra cosa, porque no me gusta verte así"; mi papá a veces sí me ha dicho que lo deje. La supervisora. Yo creo que ella y yo aprendimos a darnos el lugar a cada uno. Ella, por ejemplo, en el caso cuando estaban los comunitarios, habían gente que de repente hablaban puras cosas, puras tonterías, por seguirle el avión a ella, o sin fundamentos, no estudiaban ni nada, lo que creían o lo que pensaban ¿no? Y este... pero yo creo que la supervisora, cuando empieza a ver comentarios, que no son tan simples, que no son tan sin valor, sin algún fundamento, empezó a darnos un lugar a cada una. Yo creo que ella sí me da un lugar, yo creo que sí reconoce mi situación, la forma en que me habla, me habla de una manera con mucho respeto, nunca hemos tenido un problema de... a nivel de que yo no entregue algo o de que este mal hecho ¿no?". Profra. 5.

El siguiente relato esta pleno de críticas hacia la formación y la situación en la que trabajan como profesoras; esta profesora ha trabajado en el contexto particular y también comunitario logra concientizar que si bien se trata de problemáticas externas derivadas de la misma institución y lo instituido en ella en cuanto a las condiciones de trabajo es crítica

hacia las mismas profesoras, las ubica con cierto conformismo en cuanto a formación y superación profesional, pareciera que las que lo consiguen optan por otros caminos fuera de la docencia. Viven la devaluación de sus propios perfiles y títulos de carreras técnicas

> " Hablo solo por mi centro de trabajo, porque nos ven como **simples cuidadoras,** no nos ofrecen otras expectativas de preparación, nos exigen mucho; las profesoras no anhelan una plaza, solo cuentan con estudios básicos y carreras técnicas y las pocas que terminan la licenciatura buscan otra área" Profra. 6.

El relato anterior reafirma la idea de que la profesión para ellas no está reconocida socialmente y las profesoras que logran un título prefieren buscar otro trabajo más reconocido social y económicamente.

> "Pues están contentos, o sea mis papás están contentos porque saben que es algo que me gusta ¿no?, y mi esposo también ¿no?, porque pus, que este... con las niñas, que digo, la verdad creo que no tengo la misma paciencia, no es lo mismo en casa que en la escuela. Pero todos me apoyan, mi esposo ahorita que estoy estudiando este... le da gusto ¿no?, que este... porque yo, te digo. lo que es cerrarse y decir "no pues Montessori es todo", y me dice "no, estudia pedagogía", y yo decía no, "estudia psicología", y decía no, no, o sea, no me llama la atención ¿no? Cuando lo de esta carrera, ya había tiempo que me habían dicho, y yo no, porque me imaginaba, o sea ni siquiera indagué, **yo decía "no, eso se de poner a hacer muñequitas**...En general por la sociedad no, **todavía lo ven como "ay, se va a jugar con (monitos)" ¿no?, no ven como toda esta parte tan importante que es el formar a un niño** ¿no? Este... a mí afortunadamente... sí alguna vez algún papá dijo "oye, tal cosa" ¿no?, pero como que siempre valoraban este trabajo, decían "ay mi hija, pus va muy bien" y como que te lo agradecían, y sabes cuándo es de corazón ¿no?, y no es como por quedar bien contigo, a nivel de pequeñitos. Ya he trabajado en primaria, igual apoyando cuando estaba embarazada. Ya es diferente ¿no?, los papás ya así como que "pues **tu estas casi de nana**, para este... por eso te pagan, para... estar con mis hijos" ¿no? Y sí les hemos dicho ¿no?, afortunadamente la dirección sí nos ha apoyado....".Profra. 7.

En el relato anterior vemos una valoración heterogénea acerca de la profesión por parte de la familia; el esposo trata de convencer a esta profesora de estudiar Pedagogía o Psicología; profesiones más valoradas por él; ella sostiene que la sociedad no ve la importancia de formar al niño y algo que es relevante es que los padres en su colegio valoran más a preescolar pues en primaria las consideran "una nana"

"Porque cuando era asistente **yo era la asistente, la que hace el "quehacer"** por decirlo así, y **no tenía como tal un saludo afectuoso de "gracias", no**, simplemente "buenos días, buenas tardes", y las maestras anteriores. las que me enseñaron, de ellas sí los papás les hablaban bastante bien de mí para entregar un niño y decirle qué fue lo que hizo, me daba pena, decía "no, qué le voy a decir". Entonces poco a poco fui de "hoy hicimos este... hoy aprendimos el concepto de arriba y abajo, con una canción que dice que el cielo está arriba y la tierra está abajo, o que la cabeza está arriba y los pies abajo." Profra. 8.

Es sobresaliente que en el mismo discurso del relato anterior la profesora 8 reconoce abiertamente que se dedicaba al quehacer y a cambio no había ni un saludo, ninguna muestra de agradecimiento; en enunciaciones previas había sostenido como valores interiorizados aprendidos en la familia la asunción del quehacer domestico; lo que para ella significa casi una disciplina, contrariamente para el resto de profesoras de su centro que pensaban o veían esa actividad en una jerarquía no correspondiente con sus estudios.

> "Mmm... mi familia me admira, mi papá me ha dicho que se siente orgulloso y mi mamá, porque... bueno, dice "tú te superaste sola, de hecho nadie te motivó "ve a esta carrera, muévete allá", y ahorita lo que llegas y compartes...", porque tengo en mi casa ya 6 sobrinos, ya en mi casa son más. Entonces, y de esos seis sobrinos cuando los regañan y cosas así intervengo, sí intervengo: "a ver, ¿ya le preguntaste qué tiene?, y por qué y por qué", y con mis cuñados también. . Entonces ahí empiezo a hablar, a hablar, a hablar. Porque le digo, a veces, aprendes muchas cosas, y eso te va dando elementos, las experiencias te hacen hablar, porque yo no hablaba, era muy tímida." Profra. 8.

> "Mi familia con mi trabajo no se meten, pero el saber que soy hermana mayor de ellos implica un respeto por el tipo de ideas que tengo por otro lado mi hermano que es el más chico 25 0 26 él me dice que ser maestro tiene que ser de vocación; yo le pregunté: **¿por qué no eres maestro? eso es de vocación, aceptar que te paguen poco fregarse todo el día no es valorado, aunque el valor se lo da uno,** a él le resulta admirable que luego estoy trabajando de madrugada sacando copias y copias par mis alumnos eso no me lo paga la escuela, el empeño que pongo me resulta interesante. Mis hijos me dicen: es que tú le compras a tus alumnos y a nosotros nada; (cosas que voy almacenando) es que les compras a ellos- pero tú los usas,¿ no sientes bonito que tú los usas?; si acepto que hay cosas que ellos lo requieren yo sé que en esa forma yo puedo involucrarme ayudarles y compartir." Profra. 9

> "**Yo creo que antes sí era hasta más reconocida que ahora**, o **depende la zona, la comunidad.** Porque por ejemplo, ahorita estoy viviendo igual, otra experiencia, un cambio, porque me cambié. Entonces, yo me iba a ir a cubrir tiempo a preescolar, y dije "bueno, termino el ciclo escolar allá, cubriendo el tiempo, **no me importa que quede lejos, pero yo ya no quiero estar ahí, yo ya quiero estar tranquila". El día que fuimos a hablar con la maestra y me dijo "maestra, hay dos opciones: continuas en la dirección o te regresas a grupo", "no, pues me regreso a grupo". Cuando salí de ahí, sentí yo así como (suspiro), un alivio, como que un peso menos de encima, porque sentía que yo ya no.. ahora que llego a ese jardín, éste rompe todo ese esquema, porque los papás reconocen a la educadora, pero no a todas, reconocen a la educadora y la quieren mucho**, **la respetan y la valoran y el regalito y la respetan mucho y le hacen mucho caso a la maestra**, **porque es una maestra de tercer grado, llevan cuaderno, les enseña a leer y a escribir, hay tareas para casa, hay planas, hay, todas esas cuestiones.** Entonces los papás, fascinados, la reconocen. **Yo digo que nosotras para la sociedad, o bueno, la mayoría, que no conoce, o que no tiene una educadora, porque las familias que tienen una**

educadora, sí reconocen lo que uno hace. Pero otra persona que no tiene, que (no ha de creer en la educación) es como una cuidadora" Profra. 10.

El relato de la profesora 10 es como una denuncia de las situaciones que también pueden padecer las educadoras de Jardines públicos en momentos críticos por parte de las autoridades; la salida que ella encuentra es cambiar de Jardín; en el otro se siente reconocida, esta demanda es algo muy sentido, lo asocia a la tarea que hace la educadora al enseñar a escribir a los niños y pedirles planas, es por ello que los padres las reconocen , en especial a las que atienden tercer grado; paradójicamente si previamente había sostenido un discurso constructivista, en el que se plantea que las planas no ayudan mucho a los niños en esos procesos.

> "Pues yo digo que hay muchos factores fíjate, de porque de repente, ya una vez que uno entra a la instancia educativa, se **pierde por ahí el lado profesional del asunto**, y... bueno, sí hay educadoras que sí son comprometidas, yo de hecho, en mi proceso de vida, he visto que sí hay maestras que sí se dan a la labor de formar a la infancia preescolar. Pero que en muchos casos de repente **lo que se maneja ahí es la simulación,** ¿no? Y **como que la carrera que te permite el ir sobreviviendo** ¿no?, a ese respecto. Y parte de este no-reconocimiento social es porque no ha salido mucho a la luz la labor que desarrolla la buena educadora" Profra. 11.

La idea anterior se ubica en relación a personal que ella conoce, sin embargo es una muestra de lo que se percibe con respecto a las profesoras; en esa percepción habría que considerar la influencia de los medios de comunicación, las coyunturas que han posibilitado que una noticia del escaso reconocimiento social a las profesoras se torna una verdad generalizable para todo el sector.

> "No, hoy en día **el maestro es considerado como una persona sin compromisos en la educación, tal vez por todos aquellos que están en esta profesión por un interés monetario y no por vocación,** que lo mismo les da seguir un programa de educación en lugar de innovar para transformarla."Profra. 12.

Aquí aparece nuevamente el tema de la vocación, para la profesora es un trabajo por interés monetario o realmente se hace con la convicción del significado de la educación como formación; en este caso lo primero implica innovar y transformar, cuestión interiorizada en su paso por la universidad; lo que no identifica es el origen de esa idea.

> "Pues no, **muchas personas no valoran** lo que las maestras trabajan dentro de... de las escuelas con sus hijos, los valores Si uno les enseña valores en las escuelas, en las casas ya no se los enseñan. El tan sólo decir "con permiso", o este "voy a pasar", o "buenas tardes, buenos días", ya en la casa no, o sea "empújalo si no te da permiso". Profra. 13.

La función valoral en la escuela es ampliamente reconocida por las profesoras; contrariamente consideran que en la familia ya no se enseñan valores, no reconocen ciertos aspectos como antivalores, simplemente ubican ciertos aprendizajes como ausencia de valores, en donde se coloca a la escuela en abierta oposición a los valores aprendidos en

casa, es una tarea que la escuela y en particular el maestro debe realizar aunque no se lo reconozcan.

6.9.1 Actitud ante la institución

Otro aspecto que se consideró valioso indagar como elemento influyente en la representación de las profesoras es su actitud ante la institución, ya que las condiciones, forma de organización y relaciones intersubjetivas en espacios específicos modifican sus apreciaciones y creencias sobre el problema que aquí nos ocupa que es la profesión. Enseguida se rescatan algunas de sus ideas:

> "A mí me gustaría saber las diferencias entre la pública y privada, claro está que las privadas manejan más conceptos más lectoescritura, en la de gobierno se enfocan más el juego y a veces me pregunto por qué tanta exigencia en las escuelas privadas más que con las escuelas de gobierno en cuanto a los planes de trabajo, los programas exigen más a las escuelas privadas en cuanto a los planes de trabajo. Muchas de nosotras en las escuelas particulares exigen más, los planes, las actividades siento que en las de gobierno nada más son juegos, debe de haber juegos pero o sea no se enfoca tanto al aprendizaje de los niños. Profra. 3.

Esta idea de sentido común muestra la imagen que tiene de ambas modalidades, su experiencia en escuelas privadas le indica que en esta modalidad se exige más a las profesoras, especialmente en la planificación de actividades, idea que generaliza desde su experiencia en los procesos de lectura y escritura con los niños preescolares; es preciso recordar que sobre este rubro es el que más se le ha cuestionado por parte de su directora; por otro lado, le resta importancia al juego al señalar que en las de gobierno solo hay juegos, afirma que no hay aprendizaje, esto confirma que aun cuando ella ya tomó el curso sobre la importancia de este aspecto para el aprendizaje, no se garantiza que se asuma en la práctica y en su representación del aprendizaje.

> "Cuestionaba por ejemplo, la cuestión de... los eventos ¿no?, las festividades, que decía "bueno, y ¿qué sentido le vamos a dar al hacerlo?"...Ajá, el festival de la mamá, el festival del papá, del maestro, de la primavera..., por ejemplo, esta cuestión de, el mismo currículo, la forma de planear, que decía ¿no? "bueno, es que ustedes le ponen eso, pero si yo no se lo pongo pero igual entiendo que de alguna manera lo retomo, pero no tal como ustedes lo están marcando...", entonces bueno...Pues la directora de repente, yo siento como que sí se replegaba, decía "bueno, si tú lo entiendes y de hecho tú me lo estás argumentando de manera lógica, perfecto, déjalo así". Profra. 11

En algunos de los Jardines se viven situaciones que generan en las profesoras altos estados de tensión emocional al grado de tener que medicarse ante una depresión; las comparaciones hechas a partir de los señalamientos de las supervisoras de aquellos Jardines considerados problemáticos provocan competencias exacerbadas entre los distintos centros, la profesora 10 lo expresa de la siguiente forma:

“Ese jardín era como el patito feo ¿no?, como que estaba muy marcado que era el peor. Entonces ella(la directora) nos reunió, ella estudió la licenciatura aquí en la pedagógica y estudió psicología, no sé. Entonces ella sabía cómo manejar la situación, cómo manejarnos. Y nos dijo "¿saben qué muchachas?, las situación está así, allá abajo en jefatura nos tienen como una escuela así, así, así, y nos conocen a todas: a 'Fulanita' por esto, a 'Manganita' por esto", así como que nosotros "¡órale!". Entonces nos dijo, "pues vamos a echarle ganas, tenemos que sacar el trabajo adelante y hacer que este jardín se quite esa mala imagen". "No, pues que sí", nos unimos y empezamos a trabajar, a trabajar, y todas nos quedábamos tiempo, porque empezaron a haber cambios, porque llegaban otras nuevas y así, entonces todas nos quedábamos más tiempo. A la fecha luego nos llegamos a ver y nos vamos a tomar un café o cosas así, y nos recordamos ¿no?, ¡como extrañamos esa época¡ , en donde sí trabajábamos, más pero era un trabajo agradable, que nos gustaba y nos quedábamos y dábamos de nuestro tiempo. Empezaba lo de 'escuelas de calidad', "pues hay que entrarle", "no pues que sí", y que "quédense más tiempo". O terminaban las clases y una semana después, nos quedábamos una semana, y así llegábamos como si estuviéramos trabajando, y a trabajar en el proyecto, eran (bastantes) proyectos para estar en 'escuelas de calidad'. Y "a ver ¿quién se va a imprimir?", y "¿quién se va a sacar los presupuestos?", y así, cosas así. Y todas, todas participaban. Era un ambiente en donde, o teníamos que entrarle con ellas, porque ya era un 'complot, o sea, era una situación de que, había muchas que ya no estaban de acuerdo o no les gustaba, pero el hecho de que ellas pudieran hablarlo con la supervisora o irse más allá, este... no podían porque de alguna manera ellas ya estaban involucradas, o sea...Me ofrecieron un jardín con mis dos claves, unificarme, entonces dije si..Ahí duré menos de un año. Sí, o sea, sí, yo noté, hay personas, o supervisoras que como que quieren que haya personas con experiencia, porque es más fácil, porque ya saben lo que tienen que hacer. Y cuando somos nuevas las supervisoras tienen que estar mucho con nosotras y decirnos, "esto y lo otro, y no se te olvide, y hazlo así y hazlo así", y no quieren eso. Por ejemplo, los desayunos los manejaban las maestras y la directora. Entonces dije "bueno, si la supervisora dice que a ella no le gusta eso, que ella quiere ser normativa, que le gusta cómo deben de ser las cosas", pues ¿cómo es que se hacía eso? ¿no?. Entonces digo "bueno, no sé qué había ahí o por qué", a mí tampoco me gusta ser hipócrita, o comprar a la gente con regalitos o que, o sea, yo cuando doy algo lo doy de corazón, y no porque haya algo de interés o. Y luego digo "bueno, pues... no sé qué pasó ahí. Y después pues me fui para allá, pero me fue peor. Al de un de servicio continuo, donde llegué antes. Pues estaba peor, porque ahí la directora cobraba lo del comedor, el comité de padres no funcionaba, yo llegué y dejé el comité de padres trabajando. A mí, cuando en ese año, yo llegué a finales de mayo, entonces yo nada más cerré ciclo escolar, junio y julio. Y cuando cerramos ciclo escolar nos sobraron, a mí me sobraron í $20 000, de comedor, de la comida que se les daba a los niños, de lo que se junta con el dinero de los papás, ¡$20 000! Cada padre pagaba $12 diarios de la comida. Pero...Y no había asociación de padres que vigilara esa parte, la directora manejaba todo. Y entonces lo que dije es "bueno ¿dónde está...?"...¿Dónde está ese dinero?...ajá, porque

si a mí me sobró, ¿qué hicieron anteriormente? Por qué el libro de caja me lo entregaron en 'números rojos'. Entonces dije "¿pues cómo?" ¿no? La supervisión lo sabía, porque ella regresó con una de las señoras a que le cerrara el libro y todo eso, el libro estaba muy tachoneado u hojas que engraparon porque tenían que volverle a repetir. Y se supone que eso no lo permiten, o incluso ponerle borrador y todo eso, a nosotros no nos permitía, pero eso estaba ahí. O sea, había cosas que yo creo que por eso, que pues sin querer ella quería alguien de su confianza, de que...No, pues no duré ni el año. Mi hijo tenía siete años, tiene poco. en noviembre...Después, sí, y yo decía "bueno, ¿por qué no puedo?, leo pero no entiendo, no comprendo", me cansaba mucho, me canso, bueno ahorita ya es menos, pero me cansaba mucho, llegaba muy cansada, quería dormir, o me quedaba dormida; o sea, no, no rendía lo mismo. Y entonces dije "no, para evitar problemas mejor me regreso a grupo". Profra. 10.

6.9.2 Presente y futuro de la profesión. ¿Por qué continúan en esa profesión?

El hecho de que en la actualidad se esté replanteando el papel de los maestros, las escuelas y las formas de actuar como profesionales vuelve a colocar en un punto trascendente las ideas de los y las profesoras (es). A partir de la puesta en marcha de las actuales reformas, las profesoras nuevamente interpretan la realidad educativa, aparecen diversas posiciones con respecto a la valoración que hacen de la profesión, ante estas condiciones, se les planteó la pregunta:

Entre las estrategias que desarrollan las profesoras de preescolar (sobre todo las de colegios privados) para continuar siendo profesoras, está la de obtener otros medios de subsistencia, ubican estas formas como:

> "La verdad solo me detiene el pago por eso me metí a lo de la cabina para poder mantener el otro trabajo; por el momento doy clases sueltas de inglés a quien me lo pide y les cobro 10 pesos la hora ya que también abrí una cabina spa para sacar más dinero jejeje**...**como me gustó más lo de educación inicial mi intención es volver al programa se trabaja como educadora comunitaria, y es escalafonado si duro me van subiendo de puesto y si soy buena…." Profra. 1.

Para esta profesora el trabajo es placentero y le gusta, sin embargo, recurre a una estrategia económica de sobrevivencia para continuar en el trabajo que si le agrada pero por el cual recibe poco salario.

En la siguiente idea se reafirma el significado otorgado a la profesión en cuanto a la tendencia idealista-romántica de la profesora amorosa, afirma que en ninguna otra profesión se reciben ese tipo de demostraciones de amor, en las que los niños y niñas terminan queriéndola mucho y ella a ellos.

A esto se agrega el hecho de dejar huella como profesora.

> “Me gusta mi trabajo y el relacionarte con niños en edad preescolar me parece algo de lo más hermoso porque aprendes a conocerlos y no solamente a ellos sino también su entorno y de esta manera entiendes el por quede su conducta, creo que en esta profesión nunca terminas de aprender de ellos; inicias un ciclo escolar sin conocerlos y terminas queriéndolos mucho y ellos a ti y esas demostraciones de cariño no te las da ninguna profesión, en lo personal me ha dejado gratas experiencias así como grandes amigos, creo que el cariño que recibes de estas personitas pero sobretodo la huella que dejas como profesora es lo que me mantiene aquí.” Profra. 2.

> “Yo solamente lo este... lo escuchaba y lo veía, pero ya después este... dije "bueno, pues sí, tienen razón, tienen razón", pero no en ese año no estaba aún consciente, lo estaba asimilando de qué era, cómo era y para qué, y qué importancia tenía. Ya después este... una de ellas me dijo "vamos a hacer el examen a la UPN" y yo "¿eso qué es?", dice "es la licenciatura a la educación preescolar", dice "**si tú eres licenciada obviamente te van a pagar más", y así eso es lo que nos hace falta porque ellas eran asistentes**. Entonces se fue porque entró en una escuela particular, a estudiar la licenciatura en educación preescolar…”Profra. 8.

En ese momento esta profesora todavía no se cuestionaba acerca de los posibles cambios en su situación profesional; la realidad era así tal como se la presentaban y como lo había aprendido de sus propias compañeras, nada se cuestionaba, tuvo que pasar largo tiempo para que empezara a pensar su situación laboral y sus funciones de cuidadora comparándose con sus compañeras; concluye que la diferencia la hace poseer un título, aunque queda ambiguo si con éste podrá ser realmente autónoma o solamente obtendrá un poco más de sueldo, con las mismas canonjías derivadas de sus conocimientos prácticos o técnicos.

> “…en este "inter" de tiempo se fueron muchas maestra, muchas; todas las que yo conocí no hay ni una. De cuando ingresé no hay ni una.” Profra. 8.

Es preciso recordar que en el primer nivel de institucionalización, las normas se dan como algo natural, se presentan como si siempre hubiera existido esa situación, así en este relato, las funciones de la dirección aparecen naturalizadas y aceptadas, nadie cuestiona los privilegios e irresponsabilidad que sostiene en el colegio.

> “Por la misma situación, después, así como entraban duraban uno o dos meses, y cuando las que estaban en maternal y preescolar eran licenciadas, en pedagogía, en psicología, o... en preescolar casi no. Entonces veían el sueldo y el trabajo, y lo que tenían que hacer, y se iban. Entonces su idea, sus expresiones eran: **"ay, yo no estudié una licenciatura para cambiar a niños", entonces se iban**, **se iban constantemente. Se fueron varias, varias, bastantes; si son 30 son pocas. Entonces yo seguía con el puesto de asistente, pero yo tenía un horario de 8 a 3 de la tarde. Cuando... la directora siempre llegaba a las 10 y se iba a la 1,** ese era su horario. Y había una chica que era recepcionista, y ella se quedaba todo el día; ella era la responsable de pagos, de todo, de inscripciones, y de atender a algunos padres de familia, si tenían

alguna queja ella era la encargada. Entonces este**... la directora como tal nunca se acercó a un grupo a decir cómo les enseñan, qué hacen, nada, simplemente se dedicaba a que todo estuviera bien y no hubiese problemas o quejas de papás. Y su horario era de 10 a 1, y ya sabíamos**. Entonces la escuela estaba tranquila, porque trabajaban sin que nadie estuviera atrás de las maestras: "tienes que hacer esto, tienes..."; su trabajo... sabían lo que tenían que hacer. Como todo, había maestras que sí y había maestras que no, pero igual por el sueldo, que era poco, se descartaban. Entonces **cuando una maestra se iba, y yo estaba en el grupo de maternal, la titular se iba y yo me quedaba esos días a cargo, y me decían "no, tu te tienes que quedar a cargo del grupo en lo que yo busco a la titular"** Profra. 8.

Adelante relata de manera abierta el proceso que las llevó a preguntarse sobre su situación laboral, la toma de conciencia a partir de la crítica y rechazo de una situación cotidiana. Se observa la forma como reproduce ciertos estereotipos de género, en lo que respecta a la relación entre trabajo doméstico y el sentido otorgado a sus funciones como profesora en el espacio escolar, ambos los combina y confunde con los valores aprendidos en la familia, dichos elementos en conjunto marcan el deber ser de su profesión:

"Creo que hasta esa fecha "**no me caía el veinte**" y me gustaba mi trabajo, me gustaba mi trabajo y no decía nada, y estaba contenta con los $1,700 atendiendo a 20 niños. Entonces siendo titular, y hasta después empecé a pensar "pero si a las que entraron les pagaba $2,000 y ¿yo por qué no?", y ellas no hacían nada y eran maestras... bueno, maestras que realmente no les gustaba, no, la verdad no; y una de ellas dijo **"yo no estudié una licenciatura para limpiarle los mocos a los niños".** Entonces dije "bueno, ¿por qué?", pero bueno, ya es el pensamiento de cada quien. Y poco a poco todo esto se fue haciendo una cadena una cadena hasta el día en que se hizo una junta y yo le dije que no me parecía que me quitara $10, porque es un sueldo que necesito, le digo "**es un sueldo que tú no sabes si me alcanza para mi pasaje, si tengo para comer, yo creo que aquí todas venimos por necesidad, no por gusto ni por hobby ni nada de eso, entonces yo no estoy de acuerdo que se me quiten $10 porque dejé mi vaso de agua, a cualquiera se le puede pasar, o porque no barro mi salón, yo no lo tengo que hacer y lo hago, lavo mi material, y aparte creo yo que ya son valores de casa, porque cada quien en su casa, a mí me enseñaron a tener las cosas limpias, a barrer, a trapear", y sí lo comente digo, "mi mamá me enseñó a lavar los trastes, a trapear a barrer y nadie me tiene que enseñar,** y eso ya es...". Y entonces la otra compañera dijo "entonces si te vas a poner así queremos nuestros recibos de pago y nuestros comprobantes de todo lo que se nos descuenta", porque en ese entonces no tenía seguro, me descontaba $80 porque decía que era por derechos al trabajador, o algo así, en Hacienda, entonces yo en ese entonces no había investigado nada de qué quería decir y por qué no, **entonces le dije "yo no estoy dada de alta en Hacienda, ya fui", pero no había ido, solamente porque le comenté a un padre de familia, es abogada, y le dije "¿sabes qué?, tengo una duda, ¿qué quiere decir derechos del trabajador o algo así**? no me queda claro", y ya me empezó a explicar dice "¿por qué?, y yo le dije "porque según aquí gano $1,800 pero me descuenta $80, y salgo con $1,620, entonces quiero saber a dónde se va ese dinero, **¿tengo seguro o**

no?", y dice "pero si no tienes nada**". Entonces a él le dio mucho coraje y me dijo "sabes qué?, yo no creí que la directora fuera así", y terminó por sacar a su hija y me dijo "no te dejes, exígele, es tu derecho". Entonces fue cuando le dije "yo fui a Hacienda y yo no estoy dada de alta", y no dijo nada.** Entonces dijo "¿saben qué?, voy a llamarle a mi contador para que les explique" y se safó ahí. Entonces nos quitó las cuotas de $10, nos las quitó y aparte nos empezó a dar nuestros comprobantes, pero en hojas reciclado, ahí tengo la prueba, en hojas recicladas y no se veía muy bien; dije "bueno ¿este es el comprobante?". Y ya, dije "bueno, pues ya". Y ya conforme fue pasando el tiempo a mí, **lo que ahí me gustó fue aprender, lo que a mí me detuvo no fue el trato, no fue el sueldo, no fue... si no simplemente fue el gusto por trabajar con los niños, el gusto por aprender**, y lo único que yo tenía es que aquí yo puedo aprender con este programa, con este programa que a mí me pareció muy bueno, y que en otro lado pues lo puedo aportar en otro lado pues que bueno ¿no?, y si no pues ni modo". Profra. 8.

El modo abierto y directo con el que la profesora cuestiona a la directora, las preguntas directas que le formula a la autoridad, en relación a su situación laboral, hablan de otra profesora en un nivel de conciencia distinto con el que llegó sin experiencia y en actitud de total sumisión; con el apoyo de un padre de familia que es abogado, inicia su proceso de constante reflexión, análisis y cuestionamiento hacia lo instituido, con un nivel de conciencia más reflexivo y menos ingenuo, ello da cuenta de un proceso de concientización de sus situación laboral y social en la escuela, lo que en principio ella observaba pero no se atrevía a decir, en el presente es una necesidad que la lleva a replantearse su futuro, al respecto también enfrenta el dilema del gusto de trabajar con los pequeños.

En cuanto a las funciones y roles de profesoras y directoras, ella otorga total responsabilidad de los niños a las educadoras, sólo en el caso de que estén bien, ya que son las que trabajan directamente con niños y niñas, considera como algo natural tal situación, se desarrolla en la escuela como una norma implícita acerca de la responsabilidad de la dirección; queda como un hecho implícito la situación de si los niños están mal es responsabilidad de la dirección del porqué continúa en el trabajo señala:

"Porque me gusta, estando frente a grupo, vemos esos avances con los niños, con los pequeños. Y en una dirección, que ya lo viví, no es lo mismo, no está uno tan directo con ellos, pero pues **si están mal los niños pues es por la directora ¿no?,** y **si están bien pues es por las educadoras, o sea, normalmente así se maneja ¿no?" Profra. 8.**

"Yo, mi idea era no quedarme ahí siempre ¿no?, yo decía "no, yo tengo que cambiarme, tengo que cambiar porque no me quiero viciar, no quiero hacer como aquí, que luego hay cosas que uno ya no ve", **ya está tan viciada, tan la costumbre de lo mismo, de lo mismo, que ya hay cosas que uno ya no ve, ya no percibe...como que siempre se juega lo mismo, o que siempre el festival de 10 de mayo, y con la misma tarjetita, y con la misma...Canción."** Profra. 10.

La profesora 10 percibe lo rutinario de la escuela, sabe que el repetir las mismas actividades, con los mismos planteamientos del hacer provocan un cierre de lo creativo, lo nuevo y lo diferente; en ese sentido, la salida es no quedarse siempre en una escuela, de otra manera se vicia la profesora y el contexto de trabajo. Lo anterior lleva implícita la idea de que la escuela está cerrada al cambio, necesita cambiar sin embargo, no se propicia una transformación verdadera; de ahí concluye: "si no sales de este espacio te vicias".

> "Durante estos 5 años de práctica y estudio, me he dado cuenta que tengo mucho por aprender y llevarlo a la práctica, ya que un docente nunca deja de aprender siempre debe estar en constante actualización. La teoría es fundamental y más rica comprobándola durante la práctica, por eso continúo en esta profesión ya que sigo comprobando la teoría." Profra. 12.

En la idea anterior se ubica el espacio educativo como el recinto de experimentación y comprobación de conocimiento; valora la práctica en el sentido que le permite comprobar teorías y seguir aprendiendo.

Las diversas formas de representarse su realidad profesional parten de las actividades desarrolladas por cada una de las profesoras en contextos particulares; de ahí que ese proceso las lleve a construir una visión plural de la realidad; en la medida que las representaciones hegemónicas descritas por Rodríguez(2007) son menos susceptibles de discusión, son creencias simbólicamente poderosas que se asumen como naturales, en ese sentido se identificaron representaciones más hegemónicas que polémicas o emancipadas; en tanto que las segundas son discutidas abiertamente dentro de un grupo social, son contenidos que se asumen con cargas de relativismo, generan dudas, críticas o particularizaciones de significados; las primeras se refieren a creencias o valores que sostienen los grupos sociales específicos, parten de la fuente de autoridad de la sociedad o grupo social, las personas identifican la fuente o autoridad social que las sustenta o exige (Billig, citado por Rodríguez,2003) esto significa que ubican y critican de dónde proviene determinada interpelación o exigencia con respecto a su profesión, tal como lo evidenció la discusión de la profesora 8 con su directora aunque algunas confluyen en rasgos de pensamientos, por ejemplo, en la idea de una perspectiva constructiva que permanece latente en sus pensamientos influyendo de manera reiterativa en su visión de la profesión, aunque no se tengan prácticas orientadas a la identificación de las construcciones de conocimiento hechas por los niños y niñas.

Por otra parte, la postura feminizada de la profesión entendida como maternaje, aunque es cuestionada en el mismo entorno profesional de las profesoras, aún se observa como representación hegemónica en una profesora a partir de la influencia de sus vivencias y en congruencia con su historia biográfica, la profesora 2 sostiene marcadamente esa postura en sus discursos, con una fuerza emocional originada de su propia historia; esta representación lleva de la mano otra muy cercana, la profesión de orientadora, construida por las profesoras como una vertiente de la primera, en la medida que el significado de la

orientación lleva consigo en una profesora la idea de que esta función que corresponde a la familia de los niños y niñas, no es realizada por la función paterna y materna.

Estas dos representaciones nos ubican en la polémica actual sostenida entre padres y profesores, con respecto a quien es el principal responsable de la educación; unos y otros se formulan críticas muy certeras al respecto, sin llegar todavía a la confluencia de la responsabilidad compartida en donde cada cual tiene límites en sus funciones como educadores.

Una tercera posición como representación compartida en una segunda idea de enunciación, es la que corresponde a la responsabilidad ética y con vocación, presente desde un inicio del discurso en la profesora 7, en la profesora 10 e indirectamente en la profesora 14; asociada en estas profesoras a una primera representación desde el constructivismo como un ideal más que como una realidad; reconocen que hay una trascendencia social en su intervención con los niños y niñas preescolares; se ubican como responsables de la formación de futuros adultos; idea correspondiente al ideal educativo en manos de los profesores originada desde la etapa posrevolucionaria de nuestro país.

Una tendencia más ubicada como una representación polémica es la que inicia con la representación de la profesión como espíritu de servicio, sin pago de por medio, cuyas funciones se centran en el cuidado y la ayuda al otro de manera desinteresada; en ésta se encontró de por medio, el mito de ser una actividad sagrada por la que no se cobra pues "*dios es quién la paga*"; esta posición es evidenciada y criticada en los relatos de la profesora 5; y no tan marcada en el relato de la profesora 3 ya que esta profesora también se inició en la actividad de catequista y no la continuó con el espíritu de militancia que la primera; aunque hay una coincidencia en un primer momento, a lo largo de sus experiencias laborales, la profesora 3 desarrolla una tendencia más institucionalizada de la profesión, tendiente a ser hegemónica ya que está fuertemente ligada a la reproducción de las normas institucionales. La otra, profesora más crítica de éstas ideas se inclina por desarrollar la profesión de manera independiente, aunque con apoyo del programa de solidaridad, la diferencia es que en el centro que ella ha gestionado y como responsable del mismo puede decidir presentarse a reuniones de zona, obtener materiales y documentos oficiales que utiliza para analizar y tener una visión crítica desde la posición en la que se ubica.

Para lograr analizar el sentido de las representaciones sociales de las profesoras en torno a la profesión se cruzaron las categorías definidas en el capítulo de la metodología; los procesos de identidad profesional se vincularon con su experiencia y actitud ante la misma. Asimismo, la institucionalización de la profesión influye en conjunto y trastoca poderosamente la construcción que estas profesoras elaboraron en torno a sus representaciones de la profesión desde sus propias historias.

La percepción de la profesión de las profesoras si bien estaba influenciada por la institucionalización de la misma, por determinantes históricos, perfilados de acuerdo a los intereses de la política educativa en la etapa del porfiriato, es combinada con la idea de la profesora amorosa que también se promovió desde los postulados de Federico Froebel. Por un lado es enarbolada como la figura de la profesional que fundamentaba sus acciones pedagógicas en una pedagogía objetiva desde el positivismo; la información que las profesoras de preescolar obtuvieron desde aquella época a partir de su formación y actualización, se continuó históricamente en las siguientes generaciones, aunque las necesidades de su propia persona pesan de manera significativa en esas imbricaciones de significado.

Por otra parte, en la significación social influyó la idea de una profesión profesionalizante, es decir, con una formación específica y control de la inserción social a la misma; esto constituyó parte de los ordenamientos institucionales que permearon la profesión durante algunos años, sin embargo, siempre existió paralelamente la idea de una actividad asistencial.

El momento en el que esas ideas intervienen en la representación corresponde a la segunda etapa de institucionalización descrita previamente; aspectos de las historias de cada educadora son determinantes influyentes en las representaciones encontradas; de ahí se llegó a la conclusión que de acuerdo a los relatos de las profesoras, el ámbito histórico e institucional no era el único elemento influyente en sus creencias sobre la profesión sino que ambos factores la institucionalización y sus propias ideas y necesidades derivadas de su biografía se cruzan, conjuntamente con la educación recibida y los ámbitos de interacción sociocultural desde los cuales aceptan o rechazan las atribuciones del sentido dado a su profesión.

Así, en la actualidad, para algunas profesoras la profesión antes que nada es una responsabilidad, para otras la forma de ser amorosa brindada a los niños es casi una condición de la profesión, cuestión que se repetía en diferentes discursos educativos de aquellos representantes emblemáticos de la profesión; así se observó una interrelación entre la identidad narrativa manifiesta en sus relatos de vida profesional y las atribuciones externas históricas en torno de lo que debe ser la imagen de buena profesora.

Los mismos relatos que se produjeron a partir de la entrevista narrativa, tipo relato de vida, constituyeron el medio de creación de una nueva idea de sí mismas, el diálogo con el investigador y con ellas mismas significó una vuelta hacia sí mismas; desde el momento en que hablaban, se fueron conformando nuevas imágenes del sí; al darse cuenta y reflexionar que enunciaban una idea de lo que ellas querían ser.

Se siguieron los planteamientos que sostienen una influencia recíproca entre lo individual y lo social; ya que ambos se presentaron como una sobredeterminación en sus ideas sobre la profesión.

El proceso de constitución de las representaciones no se da de una vez y para siempre; al igual que la identidad, existen verdaderas luchas internas socioculturales, como sujetos reflexivos con respecto a un conjunto de ideas asociadas a la profesión, de acuerdo a su posicionamiento no sólo al interior de las instituciones, escolares sino igualmente en su posición del rol asumido desde una visión de género como madres a cargo de sus hijos.

En algunas profesoras se identificaron representaciones polémicas de acuerdo a sus trayectorias profesionales; en cada profesora se presenta en forma persistente en el tiempo y el espacio una controversia de su identidad y representación no fija sino situacional de acuerdo al contexto particular de trabajo.

En síntesis se confirman los supuestos establecidos al inicio de este trabajo, las representaciones de las profesoras se fueron transformando conforme éstas cambiaban de contexto de trabajo; las representaciones en la mayoría de estas profesoras fueron cada vez más conscientes de su papel institucional, en algunas quedó como una idea fija la representación de la visión materna de la profesión; en todas el medio para capturar sus ideas, el relato de vida se perfiló como elemento trascendente en la búsqueda de los contenidos y procesos de la representación, así como las formas de anclaje con la realidad.

A continuación enuncio a manera de cierre y apertura líneas que pueden abrirse para otras futuras investigaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

El haber analizado representaciones sociales acerca de la profesión docente con el apoyo en los relatos de vida de las profesoras de educación preescolar fue un reto difícil, ya que existía el dilema de analizar procesos sociales con base en procesos individuales valorando su mutua interrelación. Con la revisión de literatura e investigaciones sobre el tema, se logró construir una metodología que conjugara ambos aspectos lo social y lo individual; considerando que todos los referentes desde los cuales se construye se desarrollan socialmente. La información, la actitud y el campo son elementos en sí mismos sociales, ya que se han construido en el entramado de lo social, lo histórico y biográfico en torno de una realidad cultural que los envuelve y da cobijo. En torno de esta realidad están en juego verdaderos dilemas, poderes y controversias: las creencias, valores, normas, ideologías, mitos y prejuicios, ámbitos de la realidad simbólica.

El análisis de las representaciones como conocimiento de sentido común, permitió mirar la realidad educativa en lo más cercano de la comunicación entre los sujetos involucrados; es un tipo de conocimiento actualmente más valorado como aspecto válido que refleja la realidad cotidiana, la supremacía de la realidad como lo plantearía Agnes Heller. Las experiencias de las profesoras en distintos ámbitos escolares, evidenciaron un poco de lo que en realidad sucede con respecto a las normas institucionales, éstas se acomodan, se arreglan, se ajustan, se simulan de acuerdo a las necesidades de los sujetos involucrados, el poder mirar esos estilos de comunicación y relación particulares, seguramente podrán ser reconocidos en otros profesores que lean estos interesantes relatos y tal vez ello genere una actitud reflexiva con respecto a su papel en la educación

Las representaciones encontradas se conforman a partir de un entramado social que se conjuga desde los esquemas culturales interiorizados en el entorno familiar, las valoraciones institucionales acerca de la profesión aprendidas a lo largo de la experiencia profesional; las decisiones tomadas ante el rumbo profesional, engarzadas con la biografía de cada una de las profesoras, la memoria construida, sus recuerdos elaborados subjetivamente enmarcados en continuas crisis personales y profesionales y ubicadas en momentos decisivos de sus vidas, aportaron en conjunto elementos valiosísimos para comprender los procesos de conformación de las representaciones.

En este trabajo resultó relevante el haber extraído de sus relatos sus significaciones subjetivas en torno a la profesión, en ocasiones compartidas en otras en fuerte polémica, ya que para cada una aún desde el mismo significante nombrado, representaban sentidos distintos, la connotación variaba como resultado de historias diversas aún en universos de trabajo semejantes.

Por ejemplo, se podría pensar que en las profesoras 1, 8 y 13 que coinciden en la representación como orientación, las connotaciones de la orientación son diferentes en cada una; la primera está dirigida a la necesidad de orientar al estudiante en su vocación cuando

los padres no ayudan mucho en ese sentido; en la ocho al contrario, fue precisamente ese aspecto de orientación del padre la idea que interioriza vinculándola a la profesión; en la profesora 13 también la carencia de atención de la madre desde una etapa temprana hace que ella sostenga que el niño requiere de una dirección y afecto.

A partir de la presentación de las valoraciones que enuncian acerca de la educación recibida se puede apreciar un primer acercamiento a la constitución de la representación, ya que esta información da cuenta de quiénes son sus principales interlocutores con los cuales dialogan, debaten, se oponen, en situaciones controversiales y a futuro influyentes en la conformación de sus representaciones.

La clase social conjugada con su propia educación y la de sus padres va marcando fuertemente la orientación vocacional; algunas aun cuando lograron el pase a través de un examen a espacios de formación profesional eligieron abandonar esa posible alternativa educativa, obligadas por situaciones críticas.

El referente de la formación profesional es un aspecto inmanente dentro del análisis de la profesión; es un elemento que repercute hondamente en las apreciaciones acerca de la misma, marca la experiencia y las formas de comprender su práctica docente; repercute en la necesidad interna o externa de la transformación de los conocimientos y de sí mismo para el mejoramiento profesional.

Los ideales de maestro encontrados en sus propias experiencias con sus profesores se centraron básicamente en dos tendencias: una de corte tradicional caracterizada por aquellos profesores rígidos, estrictos, que gritan, que solo están para lo que están: plantear trabajos y que el alumno cumpla sin más comunicación ni otra clase de trato con el alumno; no hay comprensión solo memorización. La otra tendencia es de corte más constructivista como un ideal representada por el tipo de maestro activo, ameno, que hace divertida la clase, es aquel que juega, es agradable; te ayuda no te dice " no puedes". Estos discursos constituyen sedimentos de la memoria que por largos periodos parecían guardados, para resurgir en momentos definitorios de su concepción de ser de la profesión.

A partir de esta información y experiencia acumulada, formulan críticas hacia las escuelas de corte tradicional para la mayoría de estas profesoras identificadas con el enfoque constructivista, la polémica en torno a la profesión la establecen con estas escuelas rígidas en las que se trata de organizaciones de tipo más administrativo que pedagógico. En algunos casos polemizan con sus autoridades inmediatas, las directoras de los planteles, con las cuales en ocasiones es difícil entablar un diálogo, otras con otro tipo de estrategias centradas en la argumentación pedagógica de su forma de mirar a la profesión logran cambios mínimos de organización escolar.

Se cruzaron datos de sus relatos biográficos con otros aspectos por ejemplo, los modelos que recordaron de sus profesores en diferentes niveles y el enlace de éstos con la

elaboración de la representación; así por ejemplo, en las profesoras 1, 7, 11, 10, y 14 se encontraron enlaces importantes de esas figuras de maestros más o menos aproximados al ideal constructivista, profesor que orienta es activo y dinámico lo cual concordó con sus representaciones del mismo enfoque.

Se encontraron algunas influencias determinantes imbricadas, tales como las circunstancias críticas de su situación familiar y la orientación por la profesión de maestra, sobretodo aquella vinculada a la educación desde el género.

El haber considerado sus identidades atribuidas y asumidas como parte de su experiencia fue un trabajo atinado, ya que se encontraron fuertes lazos entre la construcción de esas identidades y sus representaciones de la profesión, la parte subjetiva desde sus deseos expectativas, intereses y deseos alrededor de la profesión marcaron fuertemente las inclinaciones de su identidad profesional.

Dentro de su historia familiar, en varios casos (2 y 5) la figura de la madre representa al ideal de la mujer trabajadora y sacrificada a la cual se adhieren; igual en el caso de las profesoras 11 y 14 sus madres fueron referentes identitarios preponderantes en su visión como mujeres totalmente responsables a cargo de la familia y con fuertes expectativas profesionales mutuas.

De la idea anterior se puede plantear que la instancia familiar tiene un poder de decisión importante en la elección profesional; ya sea para perpetuar la tradición familiar profesional de profesor, lo que lleva la condición de abrir camino profesional para el que viene atrás o bien por considerar que es una profesión viable por las posiciones a las que se puede acceder socialmente una vez que ya se cuenta con un familiar en el medio como el caso de 1, 3, 4, 5 y 13.

Aunque otras circunstancias igualmente son poderosas, por ejemplo, la necesidad de tener un trabajo, ser independiente o mantener a los hijos como jefa de familia.

En no pocos casos la elección estuvo centrada en la vocación o el gusto de ser maestra y trabajar con niños pequeños, en el ejemplo de algunas éstos son los seres ideales en los cuales se puede confiar para dar amor.

La presencia de la mujer en la cultura de nuestro país en la actualidad tiene una fuerza preponderante como figura identitaria; las profesoras han visto la imagen de sus madres en forma un tanto ambivalente, aunque han recuperado de ellas la fuerza necesaria para construir una identidad profesional indispensable para insertarse en los espacios públicos; estas figuras son actores clave en lo aprendido social y culturalmente, ya sea en el aspecto de desarrollo o en la imagen negativa que no desearon reproducir en sus vidas

Dentro de esta heterogeneidad de formas de ser y actuar encontradas en cada relato, existen aspectos socioculturales compartidos que las unen como grupo social, todas mantienen

grandes expectativas profesionales centradas en atributos personales de la formación; consideran que a partir de los estudios lograran mejor estatus social, aunque no han concientizado ampliamente los cambios que se generaran a partir de la competitividad y certificación profesional a través de exámenes profesionales los cuales serán a futuro el medio por excelencia para insertarse a la profesión.

Las representaciones identificadas se encuentran en transformación constante, se fijan relativamente en el tiempo y su forma de pensar en forma coyuntural, lo que se encontró fueron cambios de un contenido de la representación a otro opuesto, producto de un proceso reflexivo y crítico, resultado de sus intereses, motivaciones y expectativas; cruzadas con sus referentes institucionales. Así se interrelacionaron en un tejido social varios ejes de análisis para lograr descubrir sus representaciones, éstas constituyeron una herramienta que les permitió en un momento dado comprender su profesión e insertarse en el medio educativo, contar con un referente básico de actuación para pertenecer a un grupo profesional, permanecer relativamente en las escuelas y posibilitar desde estos espacios la construcción de una identidad profesional.

A partir de estos relatos se pudieron hacer conexiones entre la cultura de una sociedad particular y la constitución de las representaciones que siempre van de la mano, reflejan actitudes aprendidas, formas de ser y hacer en contextos particulares, permiten caracterizar a las profesoras, unas desde lo que ellas consideras ser constructivistas, dinámicas, activas; otras amorosas, otras con la idea fija de que son las únicas responsables de la formación de futuros adultos; otra con una forma de ser práctica con la cual ha sobrevivido como docente; otras tendientes al aseguramiento de la norma o bien con la tendencia a convertirse muy pronto en líderes de su comunidad educativa.

Si bien sólo en una profesora se encontró la idea de la profesión como algo práctico, es real que esta forma de pensar también corresponde a aquellas que la representaron desde el cuidado o desde la función materna; cumpliendo con un patrón cultural aprendido, resulta sencillo responder a las expectativas sociales que ven al profesor sólo para cubrir sus propias necesidades y funciones de cuidadoras.

La representación de la profesora desde el rol materno, aunque es una construcción cultural histórica, un discurso centrado en una idea estereotipada de su función en el centro escolar; queda fija en algunas profesoras como parte de una reminiscencia que aunque fracturada y criticada, por la funcionalidad que representa en el quehacer de la profesora, la limita, ya que no le posibilita salir de ese cuadro cerrado de la actividad práctica centrada en el servicio hacia el otro; se adapta a la imagen ideal de algunas profesoras que se identifican con este rol, puesto que responde a una demanda construida desde la infancia, sin embargo, parece que queda latente siempre como parte del ambiente de su profesión, como algo necesario y natural dentro de la relación profesora-niñ@s que impide un desarrollo autónomo en ambos .

En los relatos de las profesoras se evidencian diferentes modelos de profesores que han existido en diferentes contextos escolares; ellos y ellas no solo fueron sus profesores(as) sino que representan al mismo tiempo distintos tipos de maestros que respondieron a diferentes etapas históricas; algunos igualmente producto de un conjunto de fenómenos sociales en los que se desenvolvieron, así se van conformando permanentemente diversas construcciones del ser profesor, ligadas siempre a un referente histórico.

El conjunto de ordenamientos institucionales, la herencia pedagógica heredada del pensamiento Froebeliano, más la ideología y posiciones adoptadas por las educadoras que al inicio de la profesión representaron un ideal de maestra contribuyeron en conjunto para estructurar esa tendencia de la profesión ligada a la función materna; ésta se fue diluyendo paralelamente al desarrollo histórico que demanda de manera imperiosa formación y profesionalización docente.

La otra vertiente de la representación amarrada a la anterior es la de orientación; la cual rompe en cierto sentido con ella ya que no se trata tanto de dar amor al otro en estricto sentido, sino de asumir una función necesaria que pertenece a la institución familiar: orientar al educando; aunque no se trata de esta función vinculada a lo vocacional sino aquella en la que se lleva al alumno por el buen camino para su desarrollo humano, con el apoyo del afecto, de la comprensión y buen trato, aspecto en el que coincide con la primera.

Las profesoras construyen diversas miradas de la profesión, unas desde posiciones cerradas, otras a partir de crisis sociales de la profesión cruzadas con momentos críticos personales, significan a la vez la posibilidad de otras realidades posibles y viables, enfrentar una oposición ante la institución que por tradición les ha dictado como ser para permanecer en la escuela significa una total subversión a la razón, a lo instituido y una posible realización de lo imaginario.

En los procesos de constitución de la representación participan de manera contundente, las situaciones laborales que enfrentan las profesoras dentro de su práctica profesional, ellas viven fuertes dilemas en cuanto a las posiciones que adoptan dentro de los subgrupos de poder que se conforman en cada centro; el estar más cerca de las autoridades, directivos o supervisores, va marcando su orientación con respecto a la profesión, algunas veces más crítica de la autoridad y la institución, otras ligadas a una representación hegemónica más reproductora de la norma y hasta en franca incondicionalidad a su autoridad. Las tendencias con respecto a la toma de decisiones según las fuerzas de poder delinean la profesión al interior de las escuelas.

Una vertiente más de la representación está conformada por aquella visión de la profesión pensada como espíritu de servicio, remanente histórico de la profesión que deviene de la participación de la iglesia en la educación de la población y que en una etapa de la actual modernidad se sigue encontrando como resabio histórico que no quiere perderse y dejar su poder y presencia en la formación de los sujetos y en la sociedad. Esta mirada

afortunadamente no se fija en el pensamiento de las profesoras, en dos de ellas en las que se encontró este antecedente, una lo transformó en una visión institucional y normativa conveniente para su situación profesional y permanencia en las escuelas; la otra la cambió por una actividad más activa como gestora de un centro educativo; ahora ella es responsable de otros niños y niñas y de un entorno educativo en el que se exige la misma normatividad que en escuelas públicas.

Estos cambios de orientación profesional y educativa en las profesoras no son tan extremos, si uno se detiene en el trasfondo de las ideas que las sustentan, se observa una reproducción de lo instituido; se desarrollan ciertos cambios y matices en la concepción educativa tradicional, pero finalmente se apegan a las cuestiones normativas institucionales.

Las representaciones encontradas son plurales por el momento en el que se presentan, son relativamente duraderas, porque tal vez hoy en día es más fuerte el sujeto individualizado producto de las políticas educativas que lo miran desde sus atributos personales; existe una fuerte contradicción entre las exigencias cada vez más centradas en éstas características individuales que llevan a las profesoras a transformarse en una forma homogénea de ser y actuar en la práctica que impide por otro lado su autonomía; paradójicamente eso mismo limita la realización en el terreno de la profesionalización pues se van centrando más en las exigencias externas en ese perfil del cual ellas, desde determinadas funciones no participan, aun cuando asumen ciertos cargos de autoridad, en ese sentido se limita su desarrollo profesional.

Ante esta situación se plantea la pregunta:¿cómo perfilar una nueva manera de pensar la profesión docente en este nivel profesional si la misma identidad está cerrada? Es decir, se exigen perfiles de profesores como modelos con ciertas capacidades y habilidades se encuentra obturada por las mismas herencias pedagógicas imposibles de ser cuestionadas que la definen de una forma, en una situación social y política en la que quedan pocos espacios para ser y hacer una práctica diferente y más realista de acuerdo a las diferentes necesidades y contextos donde desarrollan sus prácticas. De esta forma se abriría la posibilidad de mirarse y transformar la educación.

La serie de relatos seleccionados es sólo una parte relevante de lo dicho por estas profesoras, aun así se tuvo que cortar los relatos en toda su extensión, se pueden observar verdaderas luchas ideológicas de puntos de vista antagónicas sobre la realidad sociocutural. Queda todavía mucho por decir en cuanto a las emociones y sentimientos emergentes en los procesos de constitución de la representación, es una línea de investigación imprescindible para comprender estos procesos.

Desde los relatos se pudo observar que aun cuando cada historia tiene su particularidad, se pudieron encontrar elementos comunes compartidos, confluencias sociales que no significan solamente la suma de características individuales, sino verdaderos sentidos emergentes en toro a la profesión; necesidades sociales que dan sentido a su existencia

como grupo, características que toman los sujetos como una necesidad social en la cual confluyen en un momento determinado.

Las diferentes representaciones del ser docente dejan muchas dudas todavía por discutir: una de ellas es la relacionada con el binomio representación de las profesoras normalistas en relación a las no normalistas; ¿cómo se miran unas a otras?; quienes de éstas tienen la capacidad o poder de nombrar al otro como diferente o carente de?;¿ desde qué cultura se nombra al otro como diferente?; ¿cambia el sentido otorgado a la profesión dependiendo de su formación inicial?. Podemos afirmar de acuerdo a la experiencia acumulada y la reflexión que surge de este trabajo de investigación que existen tanto profesoras con bachillerato sin normal que pueden ser o no críticas y con ciertos saberes sólidos o carencias como profesoras y a la vez existen normalistas que no poseen los supuestos conocimientos pedagógicos que debieran en su materia; tal vez ello se deba a la influencia de la formación en educación media superior o tal vez no influya ningún elemento de la escolarización , si no el trabajo realizado de unas y otras sobre su bagaje cultural de manera permanente y autodidacta.

Por ejemplo, que el hecho de que algunas profesoras coincidieran en una representación en torno al constructivismo, significa que aparte de considerarlo un enfoque cognitivamente pertinente para el desarrollo de los alumnos y una visión viable para transformar el papel del docente, aquí se abre otro cuestionamiento en torno a la representación elaborada ya que desde sus ideas del significado de ser constructivista, surge la duda si: ¿es un recurso sociopolítico estratégico de los sujetos y su profesión para no desaparecer como grupo social reconocido? , ¿puede cambiar esta idea si los planes y programas transforman sus fundamentos por otros modelos pedagógicos?

Otra cuestión puesta en tela de juicio en esta investigación está relacionada con la necesaria desmitificación de la profesión en el pensamiento de las profesoras como sujetos reales con intereses, posiciones, necesidades, deseos, expectativas, con miedos latentes y en continua lucha contra lo emergente e incierto. Se trata de mirar a ese sujeto en las situaciones y momentos en los que hubo fracturas, tropiezos, desenlaces algo trágicos o impredecibles que permearon su definición del ser docente, y en esa mirada compleja tratar de comprender la profesión desde otros ángulos, no sólo desde lo establecido y delineado institucionalmente sino desde su propio espejo.

Los ordenamientos institucionales se instituyen a fin de dar continuidad a las instituciones, los roles de cada sujeto se encuentran trazados de manera que en algunas ocasiones sin necesidad de ninguna coerción, los sujetos realizan las acciones encomendadas de manera jerárquica; sobre todo los sujetos que representan una imagen institucional, estos son los encargados de reproducir dicho orden; sin embargo, algo sucede en un momento de la historia del sujeto que en ciertas situaciones cuestiona el orden establecido y critica lo ya instituido, la organización de los procesos establecidos; se da a la tarea de cuestionar una serie de ordenamientos, se pregunta por qué las cosas suceden de determinada forma; es en

esos momentos cuando la representación se empieza a mover, nunca será totalmente fija; sobre todo en coyunturas, en transformaciones de la política educativa.

Por otra parte los roles institucionales también pueden cambiar de acuerdo a la actitud y desarrollo profesional de las profesoras; puede ser producto tan solo de una buena relación con los directivos, o bien de toda una transformación profesional, del desarrollo de conocimientos y practica más sólidos.

Se lograron establecer puentes entre los determinantes institucionales, la institucionalización histórica de la profesión, con los referentes biográfico relacionales de tal forma que se pudo comprender cómo las mismas profesoras a través de acciones habitualizadas, reproducen formas específicas de ser al interior de las instituciones; y en determinada etapa sin necesidad de coerciones externas.

En las representaciones de las profesoras, básicamente se encontraron tres mitos: en la representación desde el maternaje, se identifica el mito de la imagen amorosa de las mujeres representado en la imagen de la virgen maría, primera madre que da amor a su hijo, esta idea se traslada a la profesión de educadora como actitud imprescindible en el trabajo con niños y niñas de tres a seis años de edad; otro mito está relacionado con las segunda representación, la idea de la profesión con espíritu de servicio y sacrificio, asociada al trabajo de enseñar como algo sagrado, por el cual dios paga; un último mito está referido a la imagen mítica de la profesión, desde la figura salvadora de la humanidad que tiene en sus manos el poder del futuro de la transformación del país a través de la formación de niños y niñas preescolares, aquella que deja huella en el futuro de los individuos.

Lo que se logró identificar fueron significados que en la mayoría se fueron trasformando con el paso del tiempo; ideas impregnadas del mandato de otros: las instituciones escolares; las autoridades; los padres; los mismos niños; los compañeros, todos exigen un deber ser de la profesión, el profesor en diferentes etapas de su desarrollo profesional va negociando, criticando, rechazando, cambiando esos significados, estos no son unívocos mantienen diversas representaciones de acuerdo al lugar ocupado en el centro de trabajo, la situación coyuntural, el espacio y la temporalizaciòn definen la representación e identidad profesional asumida.

De esta manera las representaciones hegemónicas o polémicas no están determinadas por la institución en forma única, intervienen en su conformación etapas de cierto equilibrio para posteriormente desestabilizarse y en ciertas crisis de su biografía responder a su realidad de manera crítica y reflexiva a través de nuevas ideas.

Después de este análisis, surgieron nuevos cuestionamientos: qué significado tiene para ellas acceder a estas instituciones? ¿lo consideraron un gran logro?, ¿es un medio para acceder a un trabajo más que les sirve para sobrevivir?; y una vez como profesoras, para

aquellas que obtuvieron un título por la vía de examen ¿qué significó en términos profesionales pasar el examen de Ceneval?

Con este trabajo se puede apreciar que no existe una sola mirada de la realidad, ésta no es homogénea, es una construcción cultural diversa que responde a múltiples historias, en las que los sujetos en un momento dado pueden confluir de acuerdo a sus intereses sociales.

En el diálogo que construyen los sujetos éstos se encuentran, se perciben se definen unos a otros y en ese diálogo se construyen nuevas formas de pensamiento posible, nuevas realidades.

En los diversos espacios de realización profesional las profesoras enfrentan dilemas, controversias, problemas , situaciones complejas a las cuales deben dar solución, desde sus propias interpretaciones, en la interacción social se encuentran con quiebres, fisuras con respecto a las ideas previas, éstas no encajan con la nueva realidad, no todo es lineal y homogéneo, no hay realidades ideales en las cuales el sujeto actúe, es la misma realidad la que hace que los sujetos muevan sus posiciones y formas de pensamiento.

En los relatos de las profesoras apareció un elemento común poco trabajado en esta tesis: las emociones y los sentimientos, estas esferas trastocan profundamente las representaciones; se puede decir que fue un eje continuo en todos los discursos; se dice que la fuerza de lo dicho desde la intensidad de las emociones define la jerarquía de una representación Rodríguez (2007) sin embargo, debido a su trascendental importancia, se desarrolló un artículo para describir de manera más puntual tales afectos y su trascendencia social20.

---

20 Sánchez Velázquez, Ma. De Lourdes. “Emociones y representaciones sociales de la profesión docente. El caso preescolar “en Revista Estudios de Comunicación Política Versión, la Experiencia emocional y sus razones, No 26 junio2011, año 21, Universidad Autónoma Metropolitana (ISSN 0188-8242).

El sentido que se da a una misma palabra exige que el que interpreta asuma las múltiples posibilidades que tiene la expresión de los sujetos; es preciso ahondar en las connotaciones y denotaciones que las profesoras dan a sus relatos; para ello se requiere cruzar todos los ejes posibles que atraviesan sus representaciones.

Se optó en ese sentido por un análisis discursivo de las representaciones desde los modelos culturales que los propios sujetos van construyendo a lo largo de su experiencia profesional; se trata de rescatar la voz de esos sujetos desde sus propios referentes de identidad profesional; estableciendo un diálogo entre el relator y el escucha que trata de interpretar los sentidos que éstos dan a una parte de su realidad: la profesión docente en diferentes ámbitos delimitados de sus creencias, valores y prácticas.

En el proceso de identificación de las estructuras discursivas se fueron identificando cruces importantes entre una y otra estructura, por ejemplo, las críticas llevaron a las concepciones de mundo; las risas constituían una especie de crítica sarcástica a la situación narrada; las concepciones de mundo estaban cargadas de valoraciones desde la educación de género;

Una de mis preocupaciones durante todo el curso de esta investigación fue el grado de implicación y distanciamiento que tenía como investigadora con los sujetos de estudio; al principio no me percataba de tal asunto, sin embargo, conforme se fue dando y propiciando la vigilancia sobre este asunto, me di cuenta que efectivamente adoptaba una postura inclinada a aceptar el que las educadoras sin preparación asumieran los grupos de preescolar, ello influenciado por la valoración que se tenía del arduo trabajo que realizan con niños y niñas; mi idea era finalmente que quienes asumen las tareas más pesadas son ellas y se les debe reconocer ese trabajo de manera remunerativa.

En el momento en el que se iniciaron las entrevistas con profesoras de escuela pública mi percepción se fue haciendo más relativa con respecto a las primeras, el acercarse a las vida de estas profesoras ayudó a comprender que éstas últimas vivieron también diversas problemáticas para lograr ser profesoras, emprendieron estudios que si bien podían ser relativos, no les restaba importancia el esfuerzo realizado y era comprensible aunque no aceptable cuando las normalistas asumían actitudes autoritarias colocándose en un nivel más alto y con la autoridad para desconocer a las de formación técnica. Lo cierto es que unas y otras toman distancia, se critican, compiten, en ocasiones se enfrentan, algunas veces sin llegar a acuerdos de colaboración mutua en el trabajo de enseñar.

Ahora con la experiencia de veinte años trabajando con todas ellas puedo afirmar que existen múltiples historias que impiden clasificar a unas con más conocimientos que otras, lo que las diferencia son las oportunidades de acceso a materiales y espacios de formación profesional para las de escuelas públicas más accesible que para las que trabajan en las otras modalidades descritas; la experiencia que van acumulando es tan valiosa que si ellas escribieran sobre sus propios saberes podrían transformar ampliamente el sentido dado a su profesión. .

OBRAS CONSULTADAS

Libros

Abric, Jean Claude.(1994) Prácticas sociales y representaciones. México, Ediciones Coyoacan, México, D. F.

Acker, Sandra (2003). Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea Ediciones

Arroom, Silvia Marina. (1988). Las mujeres del a ciudad de México. México, Siglo XXI.

Arruda, A. y De Alba (Coords.)(2007) Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde latinoamérica. México, Antrophos-UAM.

Apple, Michael (1997) Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación, Barcelona, Paidós.

Ávila Fernàndez, Pabla, Troya Roman, Carolina (1999)"Gènero, socialización escolar y trabajo. Estereotipos de roles sexuales. En Investigación en el aula, Chile, Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Arcis

Bajtin, Mijail (1989) "La palabra en la poesía y en la novela" en Teoría y estética de la novela, España, Alfaguara.

Bárcenas, Andrea (1988). Ideología y pedagogía en el jardín de niños. México, Océano.

Bazán, Milada (1993) Historia de la Educación Durante el Porfiriato. México, El Colegio de México.

Berger P. L. y Thomas Luckmann (1976) La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores. .

Bertaux D. (1989) "Los relatos de vida en el análisis social" en Aceves, J., Historia Oral. Antologías Universitarias. México: Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora.

Bourdieu, Pierre, (2008) El oficio del sociólogo, México, Siglo XXI.

Bruner, .Jerome (2002) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. México, F.C.E.

_____ (1991) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza editorial.

Carr, WIlfred y Stephen, Kemmis (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca.

Compayré, Gabriel. (2009) Pestalozzi and Elementary Education, Estados Unidos Mexicanos, Bibliolife.

Comenio, Juan Amos. (1994) La didáctica Magna. México, Porrúa.

Contreras Domingo, Josè (1997) “El docente como profesional reflexivo”. Madrid, Morata

Cuellar, Catalina. (2005) Federico Froebel. La educación del hombre, México, Trillas.

Davini, Cristina, Alliaud, Andrea (et. al). (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar, Buenos Aires Argentina, Papers editores.

De ibarrola, Maria (et al). (1997). Quienes son nuestros profesores, México. Fundación SNTE.

Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez(1999) Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales . Síntesis

Díaz Barriga, Angel (1997) La profesión. Su condición social e institucional, México, CESU, UNAM.194 p.

Dubar, C. Claude (2000) La crisis de las identidades. Barcelona: Bellaterra

_ _____. (1991) La socialisatión: construcción des identités sociales et profesionnelles, París : Armand Colin.

Dubet, F. (2006) El declive de la institución, España: Gedisa.

Ducoing, Patricia y Landesmann Monique (1996) Sujetos de la educación y Formación Docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México, COMIE. 361p.

Eliade, Mircea.(1999) Mito y realidad. Barcelona, Kairós.

Elías, Norbert (1990) La sociedad de los individuos: ensayos, Barcelona, Península.

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

Esteve, José, S. Franco y J. Vera (1995) Los profesores ante el cambio social, México, Anthropos-UPN.

Fernández L. (1998) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires: Paidós,

Fernández Pérez Miguel (1995) La profesionalización del docente. Perfeccionamiento Investigación en el aula Análisis de la práctica. México, Siglo XXI, editores, 2a. Ed.

Fierro, Cecilia, Fortoul Bertha, Rosas, Lesbia (1989) Más allá del salón de clases, México, C.E.E.

Flores, M. (1886). Tratado Elemental de Pedagogía. México: Oficina de la Tipografía de la Secretaría de Fomento.

Flores Palacios, Fátima (2001) Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social, México, UNAM.

Geertz (1995) La Interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.

Ghilardi, Franco (1993) Crisis y perspectivas de la formación docente. Barcelona, España, Gedisa.

Giménez, Gilberto (1997) Materiales para una teoría de las identidades sociales, Instituto de Investigaciones Sociales, México, UNAM.

_____.(2005) "La concepción simbólica de la cultura", en Teoría y análisis de la cultura. México: Conaculta, pp. 67–87.

Giroux, Henry A. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.

Gómez, V. M. Y Tenti Fanfani, E. (1989) Universidad y profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Gonzálbo, Aizpuru, Pilar (1987) Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana, México, El Colegio de México.

_____ (2005) Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana, México, EL Colegio de México.

González, Jiménez, Rosa Ma. (2008) Las maestras de México, recuento de una historia México, Universidad Pedagógica Nacional.

González, Rey Fernando (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Universidad Santo Tomás, Facultad de psicología. Bogotá Colombia.

Goodson, Ivor F. (2004) Historias de vida del profesorado, Barcelona, Octaedro-EUB.

Hargreaves, A. (1994) Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid: Morata.

Heller, Agnes (1985) Historia y vida cotidiana. México, Grijalbo.

Hernández, Fernando y Juana María Sancho (1997) Para enseñar no basta con saber la asignatura, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.

Ibáñez, T. (1988) Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona, España: Sendai.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). México,

Jiménez, Lozano Ma. De La Luz y Perales Mejía Felipe de Jesús (2007) Aprendices de maestros. La construcción de sí, México, Ediciones Pomares, UPN, Gobierno de Coahuila.

Jodelet, Denise (1986) "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría " en: Serge Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social.

Jodelet, Denise y Guerrero, Alfredo (Orgs). (2000) Develando la Cultura. Estudios de Representaciones Sociales en América Latina, México: Facultad de Psicología, UNAM.

Instituto para la Evaluación de la Educación (2011) La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, México, INEE.

Lapassade, George (1971) La autogestión pedagógica ¿La educación en libertad? Barcelona, Ed. Guernica.

Larroyo, Francisco (1986) Historia comparada de la pedagogía, México, Porrúa.

Meneses Morales, Ernesto (1986). Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934. México, Centro de Estudios Educativos.

Montessori, María (1986). Formación del hombre. México, Diana.

Morgade, Graciela (1992) El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria, Centro de Investigaciones en ciencias sociales de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Moscovici, S. (1986) Psicología social II, Buenos Aires, Paidos.

_____ (1979) El Psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires, Huemul S.A.

Muchielli, Alex (1996) Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales, Síntesis

Ornelas, C. (1995) El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo, México, Fondo de Cultura Económica.

Pérez Gómez, Angel. (1999). Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Universidad de Málaga, Akal.

Pestalozzi, Juan Enrique (2001) Cómo Gertrudis enseña a sus hijos / cartas sobre la educación de los niños, México, Editorial: Porrúa.

Piña Osorio, J. Manuel (1998), La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas, México, Plaza y Valdés/CESU-UNAM.

Piña Osorio, J. Manuel y Claudia Beatriz Pontón (2002), Cultura y procesos educativos, México, Plaza y Valdés/CESU-UNAM, 393p.

Piña, Juan Manuel (Coord.) (2003), Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior, México, Plaza y Valdés/CESU-UNAM.

Popkewitz, Thomas. (1994), Sociología política de las reformas educativas. El poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación, Madrid, Morata.

Popkewitz, Thomas. (1998). La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente, Barcelona, Pomares Corredor.

Porlàn, Rafael y A. Rivero. El conocimiento de los profesores. Col. Investigación y enseñanza. España. Diada. Editora SL, 1998.

Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (1997) Escuela y sociedad en el periodo cardenista. México: Fondo de Cultura Económica.

Rivera, Lucia (2008). Supervisoras de Educación Preescolar en tiempos de la obligatoriedad. El caso del Distrito Federal. México, UPN.
Rockwell, Elsie (1987) La escuela lugar del trabajo docente, México, Cuadernos de Educación, DIE,

_____ (1984)Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente, Ediciones el caballito, SEP

Rodríguez, Tania (2001)Las razones del matrimonio. México, Universidad de Guadalajara.

Rousseau, Juan Jacobo. (1985) El Emilio. México, Editores Mexicanos Unidos.

Ruiz, Luis Enrique. (1986) .Tratado elemental de Pedagogía .Biblioteca Pedagógica,

México, UNAM

Sacristán, Gimeno. (1988) El currículum una reflexión sobre la práctica,Madrid, Morata.

_____ (2008) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

Sandoval Flores, Etelvina y Citlali Aguilar. (1994) "Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical. En: Vania Salles y Elsie Mc.Phail Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer. México, El Colegio de México.

Schön, Donald (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza –aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Piados.

Scott, J. (1990) "El género una categoría útil para el análisis histórico". En: M. Lamas (comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, México, Porrúa-PUEG.

Seminovich, Lev Vigotsky. (2004) Pensamiento y lenguaje, México, Ediciones Quinto sol.

Shutz, Alfred (1974) La construcción social de la realidad. Argentina, Amorrortu.

Tanck, Dorothy (1984).La educación ilustrada.1786-1836, México, El colegio de México.

Tarrés, Ma. Luisa (2001) Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social, México, FLACSO.

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

Tenti, Fanfani, Emilio (2007) El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, México, Siglo XXI.

Thompson, John (1993).Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas. México, UAM Xochimilco.

Urrutia, Elena (2002) Estudios sobre las mujeres. Las relaciones de género en México aportes desde diversas disciplinas. Compilación, México, El colegio de México.

Wagner, Wolfan y Nicky Hayes, Fátima Flores (Ed.)(2011) El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. Barcelona, CIVESTAV,IPN, UNAM, Antrhopos.

Weber, Max Economía y sociedad.(1964.) Esbozo de sociología comprensiva, trad. J. Medina Echavarría, México, FCE..

Zecchetto, Victorino. Cord.(2005) Seis semiólogos en busca de lector, Buenos Aires, La

Crujía.

Zemelman, Hugo (1997) Subjetividad: umbrales del pensamiento social, México, Antrophos, CRIM, UNAM.

Zúñiga Núñez, M. A. (2001), "Berta Von Glümer, una Profesora de Párvulos a principios del Siglo XX", VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, área 9 Historia de la Educación, Colima, México, 6 al 10 de Noviembre 2001.

Capitulos de libro

Adorno, Theodor.(1986) Tabúes relativos a la profesión de enseñar en: La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. Antología preparada por Raquel Glazman, México, Edic. El Caballito.

Aguilar, Citlalli (1985) "La Definición Cotidiana del Trabajo de los Maestros". .En Ser maestro. Estudios sobre el Trabajo Docente. Antología preparada por Elsie Rockwell. México, El Caballito.

Aguilar, H.C. y F.E. Sandoval (1991)."Ser mujer ser maestra". En: Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer, México, PIEM, El colegio de México.

.De Ibarrola, María (2004) La formación de profesores de educación básica en el siglo XX, en: Un siglo de educación en México II ,México, FCE.

De Mello, Guiomar Namo (1985) "Mujer y profesionista" en: Rockwell, Elisie. Ser maestro. Estudios sobre trabajo docente. México, SEP, El caballito.

Doise, Willem, Alain Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi (1992). "Representaciones sociales sin consenso". En: Representaciones sociales y análisis de datos, México, Antologías Universitarias, Instituto Mora.

Dorantes, Cecilia " las jefas de familia" En: González Montes, Soledad.Ffamilia y mujeres en México el colegio de México. 1997.

Erickson, Frederick (1989) "Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza". En: Wittrock, Merlín (comp.) La investigación de la enseñanza. TI, Barcelona, Paidós.

Esteve, Jose Ma. (2007) "Identidad y desafíos de la condición docente". En: Tenti, F.. El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, México, Siglo XXI.

González Martínez. Luis, Mejía Arauz, R. y Sandoval, S. A. (Coords.) (1999) La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: Tras las vetas de la investigación

cualitativa, México, Tlaquepaque Jalisco.

Herzlich, Claudine (1975) La Representación Social. En: Serge Moscovici Introducción a la Psicología Social Barcelona: Planeta.

Latapí Sarre, Pablo (2004)Un siglo de educación nacional: una sistematización. En: Un siglo de educación en México I, México, FCE.

Namo de Mello (1985) **"**Mujer y profesionista".En**:** Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente, Ediciones el caballito, SEP.

Salles, Vania (2002)" Sociología de la cultura,relaciones de género y feminismo: una revisión de aportes". En: Urrutia, Elena Estudios sobre las mujeres. Las relaciones de género en México aportes desde diversas disciplinas. Compilación, México, El colegio de México.

Documentos

Subsecretaría de Educación Básica (2008) Reforma Integral de la Educación Básica Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012, Mexico, SEP.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1992b). XI Censo General de Población y Vivienda. México. INEGI.

Lagarde, Marcela (1992) Identidad y subjetividad femenina. Memoria del curso impartido en Managua, Nicaragua.
.

SEP (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México.SEP.

SEP (2001) Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar, de la Ciudad de México, México, SEP.

SEP (1981) Programa de Educación Preescolar. Libro 1, 2 y 3. Cuaderno SEP, Subsecretaria De Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. México, SEP.

l

SEP. (1992) Programa de Educación Preescolar. Dirección General de Educación Preescolar. México, SEP.

Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México.

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, Ciudad de México: Secretaría de

Educación Pública.

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar, México, SEP.

SEP (2007), Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012, México

Artículos

Alliaud, A.(2003) La experiencia escolar de maestros "inexpertos". En: Revista Iberoamericana de Educación. Biografías, trayectorias y práctica profesional (issn: 1681-5653)

Bertely B., M.,(1987) "La educación preescolar en México. Recuento estadístico y relatos de vida de todos los días en los jardines de niños". En: Revista Cero en Conducta no 7, ene-feb., México, pp. 4-9

Bertely B. M. (1988) "Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativa". En: Revista Cero en Conducta no 11-12, México 1988, pp. 43-52 .

Campo-Redondo, María Susana y Labarca Reverol (2009) Catalina Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación Revista de Ciencias Sociales (Ve), Vol. XV, Núm. 1, enero-marzo, 2009, pp. 160-174 Universidad del Zulia Venezuela Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011674012

Elliot, Fredisson (2001) "La teoría de las profesiones". Estado del arte en: Perfiles Educativos, Tercera época, vol. XXIII, No 93, México, CESU, UNAM.

Fernández Enguita, Mariano (2001) "A la busca de un modelo profesional para la docencia:¿ liberlal, burocrático o democrático?". En: Revista Iberoamericana de Educción, No 25 . Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Jaidar Matalobos, Isabel (1994) "La Virgen de Guadalupe, un mito de amor" en: Revista Tramas No 9. Subjetividad y procesos sociales. Las tras del amor, México, UAM Xochimilco.

Latapí Sarre, Pablo (1998) "Reseña: La educación privada en México 1903-1976" en: Perfiles Educativos, Vol. 20 No. 79-80 pp. 149-152.

Pérez Alarcón, Jorge, Dolores Abiega, Ignacio Pamplona y Margarita Zarco (2005) Alternativas de Educación Preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto NEZAHUALPILLI, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3er-4to trimestres, año/vol. XXXV números 3-4, México, Distrito Federal, Centro de Estudios Educativos.

Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (Coordinadores) (2003) Acciones, actores y prácticas educativas, Libro 2. La Investigación Educativa en México 1992-2002, México, COMIE-SEP-CESU.

Piña Osorio, J. Manuel (2004) "La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos", en La subjetividad de los actores de la educación, Pensamiento Universitario No 98, CESU, UNAM.

Popkewitz, Thomas. (2000)"El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales" En: Perfiles Educativos, vol. XXII, núm. 89-90.

Revista Debate Feminista. FAMILIA / TRABAJO. No 31 , México, abril 2005.

Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática: Trabajo docente y subjetividad magisterial. COMIE. AC. UAM, VOL VIII No 19 sep-dic, 2003.

Street, Sussan (2003) "Trabajo docente y subjetividad magisterial" en Revista mexicana de Investigación educativa, Vol VIII, Número 19,sep-dic. México, UAM.

Tuñón, julia (1997) "Del modelo a la diversidad: Mujeres y familias en la historia mexicana" En: González Montes, Soledad y Julia Tuñon. Familias y Mujeres en México, México, El colegio de México.

Notas periodísticas

Cecilia Tellez Cortes SEP: "Hay 2.400 preescolares en el D.F. en guarderías "en condiciones no suficientes de seguridad e higiene"/ Nacional.LA Crónica de Hoy, 13 de junio 2009.

Tesis

Bárcenas, M. (1982) La educación preescolar como instancia socializadora: institución y práctica pedagógica. Tesis de maestría. México D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Freemann, Jennifer (2009) Reforma, lenguaje y cultura escolar: Un estudio etnográfico de la relación entre la cultura y la enseñanza de la lecto-escritura durante la implementación de una reforma educativa en un jardín de niños público. Tesis de Doctorado. México, UNAM, F.F.Y L.

Güemes García, Carmela R. (2006) *Procesos, institución e identidad profesional*. El caso de la Escuela Normal de Especialización, Tesis de doctorado, México, F. F. y L-UNAM,

174p.

López, F. (1999) El profesor: su educación e imagen popular. México, UNAM .Tesis de Doctorado en Pedagogía.

Marín, Méndez, Dora Elena.(2006) La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de Ingeniería Civil. Sus representaciones sociales de la profesión. Tesis para grado de Doctora en Pedagogía, México, UNAM, F.F.YL.

Mercado, Laura. (2002) El docente de Educación Básica. Representaciones sociales de su tarea profesional. Tesis para grado de Doctora en Pedagogía, México, UNAM, F.F.YL.

Morones, Maya, Diana Y Rocío (2010) Taller de apoyo a la formación crítica de la madre-educadora del Centro Comunitario Montessori Manantial. Tesis de licenciatura. México, UPN.

Reyes, Teresa (2009) Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal. Tesis para grado de Doctora en Pedagogía, México, UNAM, F.F.YL.

Rivera, Lucia (2010). Supervisoras de educación preescolar. Entre la tradición, el control y el derrumbe del santuario. Tesis de Doctorado. México, UNAM, F.F.Y L

VIllegas, Guadalupe (2006) "Representaciones sociales de la actividad docente" Tesis de doctorado en Pedagogía. UNAM, F.F.y L.

Artículos de internet

Abiega, Dolores, Jorge Pérez Alarcón, Ignacio Pamplona y Margarita Zarco (2005) Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3er-4to trimestres, año/vol. XXXV números 3-4 , Distrito Federal, México, Centro de Estudios Educativos redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27035405.pd

Araya Uraña, Sandra (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión Cuaderno de Ciencias Sociales 127, Costa Rica , Flacso.

Banchs, Ma. Auxiliadora (1996). "La importancia de las emociones en las representaciones sociales". En : Papers on social representation. Papers on social representations textes sur les représentations sociales(1 0 2 1 - 5 5 7 3) V o l . 5 (2) .

_____ (2000) Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales, en Papers on Social Representations Revista arbitrada on line

http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.html

_____ (2001) Jugando con las Ideas en Torno a las representaciones Sociales desde Venezuela. Año 11 - No 30 Enero - Abril 11-32, Fermentum Mérida - Venezuela

Bolívar, A. (2002) "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4 (1). en http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Campo-Redondo, María Susana, Labarca Reverol, Catalina (2009) Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación Revista de Ciencias Sociales (Ve), Vol. XV, Núm. 1, enero-marzo, pp. 160-174 Universidad del Zulia Venezuela.

Esquivel Estrada, Noé Héctor. (2009). Reflexiones sobre el valor de la educación y educación en valores. La Lámpara de Diógenes, Enero-Diciembre, 169-190. http://redalyc.org. uaemex.mx/src/inicio/Art Pdf Red. 84412860010

.Galván Lafarga, Luz Elena.(2008) De la historia de párvulos al preescolar una historia por contar.http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

Guinsberg, Enrique.(2004). "De qué hablamos cuando hablamos de subetividad." en: Revista electŕónica Topia, año XIV No 40, abril. www.topia.com.ar

_____.(2009) Lo Light, lo domesticado y lo Bizantino en nuestro mundo PSI. en http://www.topia.com.ar/articulos/lo-light-lo-domesticado-y-lo-bizantino-en-nuestro-mundo-psi Septiembre 2011.

Giménez, Gilberto (2005) *La concepción simbólica de la cultura.* www.**cultura**yrs.com/files/gim07.pdf

Gutiérrez, Silvia Vidrio (2007) "Las representaciones sociales de jóvenes universitarios sobre la comunicación". En: Revista Versión No 19, México, UAM Xochimilco.

_____.(2009) *Sociología de las emociones*. En: *Revista electrónica* Cultura y representaciones sociales

http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Gutierrez_1.mp3

Fernández Pérez, Jorge (2001) Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 3, No. 1, 27

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1992b). XI Censo General de Población y Vivienda. México. INEGI.

Jodelet, Denise (2007) El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. : *Revista electrónica* Cultura y representaciones sociales *Año 3, número 5, septiembre. http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.html*

Jovchelovitch, Sandra (1998). Re(des)cobrindo o outro -para um entendimento da alteridade na Teoria das Representacoes Socias en: Angela Arruda (Org.)Representando a Alteridades Petrópolis: Vozes en http:/www. Consultado julio 2010.

Lamas, Marta (1994) "Cuerpo diferencia sexual y género". En: Debate feminista,año 5,vol.10,sept.

Maldonado, Arturo y otros, *Álbum del Maestro Chihuahuense,* Chihuahua, Talleres Gráficos del gobierno del Estado, 1929.

Marková, Ivana .(2006) On 'the inner alter' in dialogue nternational Journal for Dialogical Science. Spring. Vol. 1, No. 1, 125-147 University of Stirling
www.dialogicidad.cl/papers/Markova.pdf

Marková, Ivana (1996) Towards an Epistemology of Social Representations en: Journal for the Theory of Social Behaviour Vol 26 (2) 177-196.

Myers, Myers, R. & J.F. Martinez. (Mayo de 2003) "En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares: Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública por Hacia una cultura Democrática, A.C. México. Documento no publicado.

_____. (Diciembre de 2003) "¿Todos los Pollos son Amarillos?" Un informe presentado a la
Dirección General de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública por Hacia una cultura Democrática, A.C. México. Documento no publicado.

_____. (2006) "Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad- Nivel Preescolar, 2003-2006." Presentado a: La Universidad Pedagógica Nacional y La Secretaría de Educación Pública, Programa Escuelas de Calidad por Hacia Una Cultura Democrática,

A.C. (ACUDE). México, D.F. Documento no publicado.

Palencia Villa, Mercedes (2000) Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. Revista de estudios de género. La ventana, Núm. 12, diciembre-sin mes, 2000, pp. 147-176 México, Universidad de Guadalajara.

Perales-Quenza, Carlos José y Vizcaino Gutierez.(2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 39, No 2, 351-361 Universidad Nacional de del Rosario Colombia.

Rivera, Lucía y Guerra Mendoza Marcelino. (2005). - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE , Vol. 3, No. 1 http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/RiverayGuerra.pdf Consultado enero 2011

Rodríguez, Tania. (2003) "El debate de las representaciones sociales en la psicología social " en: Revista Relaciones, invierno, Vol. 24, número 93. Universidad de Guadalajara.

_____ (2007) Representaciones sociales. Teoría e investigación. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. CUCSH. Universidad de Guadalajara.

_____. (2008) El valor de las emociones para el análisis cultural. Departamento de Estudios sobre la Comunicación Social, México, Universidad de Guadalajara.

Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2010) (coord. El sistema educativo mexicano visto a través de la Educación Preescolar. En: Pérez, Ma. Guadalupe). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: INEE. Revista Mexicana de Iinvestigación Educativa, Enero-Marzo 2011, VOL. 16, NÚM. 48, PP. 307-315 (ISSN: 14056666).

Sánchez Velázquez, Ma. De Lourdes. "Emociones y representaciones sociales de la profesión docente. El caso preescolar "en Revista Estudios de Comunicación Politica Version, la Experiencia emocional y sus razones, N0 26 junio2011, año 21, Univesridad Autonoma Metropolitana (ISSN 0188-8242).

Villanueva Villanueva N., Tradición docente en la educación preescolar, Unidad de Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Regionales, Universidad Autónoma de Yucatán, en http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/villanueva.html consultado el 1-03-07

Vogt, F. (2002) A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. Gender and Education, 14(3), pp. 251-264.

Zorrilla, M. (2002).Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Consultado el día de mes junio 2011 en:

http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html

Zubieta, M.E. (1997) "La Psicología Social y el estudio de las representaciones sociales" En: Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Año 2, No.2. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

ANEXOS

ANEXO 1 DATOS PERSONALES DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO

NO. PROFRA.	ESTADO CIVIL	EDAD	No de HIJOS	MODALIDAD DE ESCUELA	GRADO QUE ATIENDE	ANTIGUEDAD	SALARIO M.N.	FORMACIÒN INICIAL	OTROS ESTUDIOS
1)	Soltera	29	1hijo Masc. 5años 1 masc 2años	Centro comunitario COYOACAN	K.1 KII KIII Maternal	3 años	2.500 Qna.	CECYT 13 IPN Adm.Emp. Turìsticas- Etnología ENAH	Inglés Anglo Americano Lic. En turismo
2)	Divorciada	34	1masc.17 años	Particular Del Valle	Prematernal Kinder 1 particular	10 años	2,240 Qna.	Bachillerato Escuela SEP	Asistente Educativo Instituto Fleming
3)	Casada En proceso de separaclón	30	1 fem. 12 años 1 masc. 11 1 niño 3años.	Particular	1º Kinder Kinder 3º particular	2años 1 año	3.600 Qna.	CCH Oriente	Asistente Educativo
4)	Casada	22 a	2 hijos Masc. 5 y 2 años	Particular	Maternal B particular	2Años	2.000 Qna.	Escuela de intérpretes y traductores.	Intérprete Inglès y francès.
5	Soltera	38	s/h	Jardin Comunitario	Directora Estancia comunitaria	10años	? No lo dijo.	Prepa abierta Curso auxiliar Curso Trabajo Down	Inglés UPICSA
6)	Separada Y Unión segunda pareja	34	1 niña 4años	CENDI G. D.F. .	CENDI G.D.F. Educadora	6años	1,750 Qna.	Vocacional sin concluir Examen CENEVAL	
7)	casada		3 niñas	Centro	Apoyo	8 años	4,000	Lic.. en	Guía Montessori

			6meses,4años, 8años.	Montessori	pedagógico Montessori		Qna.	Comunicación UNAM	
8)	Soltera	27	s/h	Centro infantil	Asistente T particular	4 años	1.700 a 2.300 Qna.	Cetis	Cetis trabajo social
9)	Divorciada	40	1 hijo 14 años 1hija 15 años	Particular	Profra. Computación e inglés particular	10	1,100 Qna.	CCH	Computación e Inglés
10)	Separada	38	I hijo 7años	Publico	Kinder 2 Público	11años	4,000 Qna.	Normal de educadoras	
11)	Casada	37	Una niña 7 años y niño 4	Publico	Directora de Jardin Público	15 años	8,216 Qna.	Normal de educadoras	Danza Regional Maestría UPN
12)	casada	36	1 hijo 17 1 hija 14	CENDI	Profra.K.II CENDI G.D.F.	4 años	2,333.00 Qna.	Curso de puericultura en un Centro Comunitario	Bachillerato técnico programador Instituto ICEL,
13)	Casada	37	03/11/10	Centro Comunitario.	Coordinadora y profra.	10	2,000 Qna.		
14)	Casada	45	1 hijo 7 años hija 15 e hijo 17	7 zonas de supervisión Públicos y privados	Jefa de Sector SEP Público	26 años	20,400	Normal de educadoras	Diseño Instruccional.

ANEXO No. 2

EDUCACIÓN PREESCOLAR GLOBAL EN MÉXICO, DISTRITO FEDERAL.

FIN DE CURSOS 2010-2011

DELEGACION POLÍTICA	ALUMNOS				PORCENTAJES			GRUPOS	PERSONAL POR FUNCIÓN				ESCUELAS
	INSCRITOS	EXISTENCIA	PROMOVIDOS	PROMV. A PRIMARIA	DESERCIÓN	NO PROMOCIÓN	PROMOCIÓN		DIRECTORES	DOCENTES	APOYO	TOTAL	
ALVARO OBREGON	26,943	25,156	23,925	10,814	6.63	4.89	95.11	1,182	259	1,174	1,308	2,741	256
AZCAPOTZALCO	17,674	16,490	15,502	6,494	6.70	5.99	94.01	778	153	803	775	1,731	154
BENITO JUAREZ	14,558	13,629	12,365	5,066	6.38	9.27	90.73	882	208	939	1,073	2,220	208
COYOACAN	23,179	21,494	19,659	8,542	7.27	8.54	91.46	1,118	249	1,102	1,166	2,517	251
CUAJIMALPA DE MORELOS	10,224	9,695	9,377	4,026	5.17	3.28	96.72	463	96	467	523	1,086	100
CUAUHTEMOC	21,482	19,722	16,291	7,387	8.19	17.40	82.60	955	181	1,212	1,013	2,406	175
GUSTAVO A. MADERO	44,956	41,803	39,710	18,602	7.01	5.01	94.99	1,971	406	2,058	1,840	4,304	424
IZTACALCO	15,643	14,421	13,530	6,118	7.81	6.18	93.82	694	141	741	657	1,539	150
IZTAPALAPA	64,038	62,020	61,993	30,420	3.15	0.04	99.96	2,800	708	2,653	1,922	5,283	719
LA MAGDALENA CONTRERAS	8,802	8,235	7,950	3,698	6.44	3.46	96.54	375	84	372	433	889	89
MIGUEL HIDALGO	16,338	15,349	12,755	5,619	6.05	16.90	83.10	841	160	1,008	947	2,115	154
MILPA ALTA	5,134	4,887	4,506	2,349	4.81	7.80	92.20	199	27	201	166	394	35
TLAHUAC	14,879	13,761	13,201	6,510	7.51	4.07	95.93	603	118	601	533	1,252	128
TLALPAN	24,285	22,628	21,988	10,101	6.82	2.83	97.17	1,129	279	1,130	1,213	2,622	280
VENUSTIANO CARRANZA	16,440	15,252	13,715	6,192	7.23	10.08	89.92	737	145	854	694	1,693	145
XOCHIMILCO	15,940	15,041	14,334	7,092	5.64	4.70	95.30	653	134	692	608	1,434	138
TOTAL	**340,515**	**319,583**	**300,801**	**139,030**	**6.15**	**5.88**	**94.12**	**15,380**	**3,348**	**16,007**	**14,871**	**34,226**	**3,406**

Nota: EDUCACIÓN PREESCOLAR INCLUYE 29,671 ALUMNOS, 1,620 GRUPOS, 2,906 FUNCIONES DOCENTES DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (CENDI) QUE IMPARTEN LA MODALIDAD DE PREESCOLAR.

ANEXO No. 3 ACUERDO 357

Viernes 3 de junio de 2005

DIARIO OFICIAL

(Primera Sección)

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA

ACUERDO número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

Con fundamento en los artículos 3o. fracción VI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38 fracciones I, V, VI y XXXI de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 1o., 10, 11,12 fracción XIII, 13 fracción VI, 16, 37, 54, 55, 58 y cuarto transitorio de la Ley General de Educación; 4o. y 5o.fracción I del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y CONSIDERANDO

Que el "Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 12 de noviembre de 2002, modificó el régimen jurídico aplicable a la educación preescolar que imparten los particulares, quienes deberán contar con la autorización previa y expresa de la autoridad educativa para la prestación de ese servicio público.

Que el 10 de diciembre de 2004, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el "Decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación preescolar", con el objeto de adecuar el contenido de las disposiciones aplicables a ese nivel educativo, conforme al sentido de las normas constitucionales.

Que el "Acuerdo número 278, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de preescolar", publicado en el mismo órgano oficial de difusión el 30 de junio de 2000, prevé el régimen jurídico acorde con las normas vigentes al momento de su expedición, el cual era distinto al de autorización establecido en las reformas a que se refieren los párrafos anteriores, por lo que, en consecuencia, esta autoridad educativa requiere establecer las normas administrativas que resulten congruentes con el nuevo régimen jurídico, en materia de educación preescolar

que imparten los particulares.

Que en términos del artículo 13 de la Ley General de Educación, la prestación del servicio de educación preescolar, como un nivel de la educación básica obligatoria, es competencia

exclusiva de las autoridades educativas locales y, conforme al artículo cuarto transitorio de la misma Ley, en el Distrito Federal le corresponde a la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal.

Que de conformidad con el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, corresponde a la Secretaría de Educación Pública, entre otros asuntos, organizar, vigilar y desarrollar en las escuelas incorporadas la enseñanza preescolar, así como prescribir las normas a que debe ajustarse la incorporación de escuelas particulares al sistema educativo nacional.

Por lo anterior, he tenido a bien expedir el siguiente:

ACUERDO NUMERO 357 POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS REQUISITOS Y PROCEDIMIENTOS

RELACIONADOS CON LA AUTORIZACION PARA IMPARTIR EDUCACION PREESCOLAR

TITULO I

Disposiciones Generales

CAPITULO UNICO

Objeto, definiciones y competencia

OBJETO

Artículo 1o.- El presente Acuerdo tiene por objeto establecer de manera específica los requisitos y procedimientos que los particulares deben cumplir a fin de obtener y conservar la autorización para impartir educación preescolar en la modalidad escolarizada.

DEFINICIONES

Artículo 2o.- Para los efectos de este Acuerdo, se entenderá por:

I. Autoridad educativa, a la Secretaría de Educación Pública;

II. Ley, a la Ley General de Educación;

III. Bases, al Acuerdo número 243 por el que se establecen las Bases Generales de Autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el

27 de mayo de 1998;

IV. Acuerdo, al presente Acuerdo Específico;

V. Tipo básico, al previsto en el artículo 37 de la Ley;

VI. Particular, a la persona física o moral de derecho privado, que solicite o le haya sido otorgada autorización para impartir educación preescolar;

VII. Autorización, al acuerdo previo y expreso de la autoridad educativa que permite al particular impartir educación preescolar, y

VIII. Revocación de autorización, a la resolución de la autoridad educativa mediante la cual se deja sin efectos la autorización otorgada al particular para impartir estudios de educación preescolar.

COMPETENCIA

Artículo 3o.- El presente Acuerdo es de observancia obligatoria para las unidades administrativas de la autoridad educativa.

Con el propósito de garantizar el carácter nacional de la educación, la Secretaría de Educación Pública promoverá, por los conductos y medios pertinentes, que las autoridades educativas locales, facultadas para otorgar autorización, establezcan las disposiciones aplicables de este Acuerdo en ordenamientos jurídicos de su competencia.

TITULO II

Requisitos y Procedimientos para Obtener Autorización

CAPITULO I

Requisitos de la solicitud

INFORMACION QUE DEBE CONTENER LA SOLICITUD

Artículo 4o.- Para obtener autorización, el particular deberá presentar una solicitud con la siguiente información:

I. Autoridad educativa a quien se dirige;

II. Fecha de presentación;

III. Datos de identificación del particular y, en su caso, del representante legal;

IV. Tratándose de persona moral, los datos de su escritura constitutiva;

V. Domicilio para oír y recibir notificaciones, así como las personas autorizadas para tal efecto;

VI. El género del alumnado que asistirá al plantel educativo, y

VII. Propuesta, en una terna, de las denominaciones del plantel educativo, de acuerdo a su preferencia, las cuales no deberán estar registradas como nombres o marcas comerciales, en términos de las leyes respectivas.

ANEXOS DE LA SOLICITUD

Artículo 5o.- La solicitud se presentará en el formato y con los anexos a que se refiere el presente Acuerdo, incluyendo el formato de pago de derechos respectivo, los cuales deberán estar firmados al calce por el particular o por su representante legal, bajo protesta de decir verdad. Dichos anexos se refieren a:
I. Personal directivo y docente (Anexo 1), y

II. Instalaciones en las que se impartirá la educación preescolar, las cuales deberán satisfacer las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas (Anexo 2).

DATOS DEL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO

Artículo 6o.- En el Anexo 1 de su solicitud, el particular informará los siguientes datos del personal docente y directivo:

I. Nombre, sexo, domicilio, nacionalidad y, en su caso, forma migratoria;

II. **Institución educativa que haya expedido su título profesional;**

III. Número de cédula profesional;

IV. Experiencia como directivo y, en su caso, docente

Viernes 3 de junio de 2005

V. DIARIO OFICIAL

(Primera Sección)

3

Cargo o puesto a desempeñar.

DESCRIPCION DE LAS INSTALACIONES

Artículo 7o.- En el Anexo 2 de su solicitud, el particular deberá informar los datos relacionados con las instalaciones donde se pretende impartir la educación preescolar, mismas que serán objeto de la visita de verificación a que se refiere el artículo 9o. de las Bases.

Asimismo el particular deberá describir, en el mismo anexo, los medios o instrumentos disponibles en su plantel educativo para prestar los primeros auxilios y presentar un listado de instituciones de salud aledañas, de ambulancias u otros servicios de emergencia a los cuales recurrirá en caso de necesidad, a fin de preservar la integridad física de los educandos.

CAPITULO II

Procedimiento y resolución de la solicitud

ADMISION O ACLARACION

Artículo 8o.- Presentada la solicitud y sus anexos, la autoridad educativa, en el término de cinco días hábiles, emitirá una resolución en la que determine la admisión de la misma o en su caso, le notificará al particular la prevención a que se refiere el artículo 17-A de la Ley Federal de Procedimiento Administrativo, cuando:

I. Se hallan omitido datos o documentos a los que se refiere la solicitud o sus anexos, o

II. No se presente el pago de derechos correspondiente o el mismo no se haya hecho de acuerdo al formato o en el monto establecido por la autoridad competente.

En caso de que el particular no desahogue la prevención en el término mencionado, se desechará la solicitud, quedando a salvo los derechos del particular para iniciar un nuevo trámite.

VISITA DE VERIFICACION

Artículo 9o.- En el acuerdo de admisión que dicte la autoridad educativa, se establecerá un término de quince días hábiles para efectuar la visita de verificación a que se refiere el artículo 9o. de las Bases, a fin de comprobar las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que guardan las instalaciones en donde se prestará el servicio educativo.

SEGUIMIENTO

Artículo 10.- La autoridad educativa deberá informar al particular, cuando éste así lo solicite, la situación en que se encuentra su trámite, poniendo a la vista del interesado el expediente respectivo.

RESOLUCION

Artículo 11.- Una vez realizada la visita de verificación, la autoridad educativa dictará la resolución que corresponda en el plazo de diez días hábiles.

MODIFICACION A LA AUTORIZACION

Artículo 12.- La autorización confiere derechos e impone obligaciones a su titular, sin embargo podrán realizarse modificaciones respecto del titular al cual se le otorgó y al domicilio del plantel educativo en el cual se imparte educación preescolar. Para tales efectos, se deberá observar lo siguiente:

I.
Para el caso de cambio de titular:

Comparecencia del titular de la autorización y de la persona física o moral, en este último caso de su representante legal, que pretenda continuar la prestación del servicio educativo, a efecto de que, ante la autoridad educativa presenten y ratifiquen su solicitud para el cambio de titular de la autorización, elaborándose el acta que deberá suscribirse para los efectos correspondientes.

El particular que pretenda la titularidad de la autorización, será responsable del cumplimiento de las obligaciones que hubieren quedado pendientes por parte del anterior titular, incluyendo las relacionadas con el personal administrativo, docente y directivo, así como acreditar la ocupación

Viernes 3 de junio de 2005

DIARIO OFICIAL

(Primera Sección)

4 legal de las instalaciones donde continuará prestando el servicio educativo. Estas circunstancias, así como la revocación de la autorización al anterior titular, quedará asentada en el acta respectiva.

AVISOS A LA AUTORIDAD EDUCATIVA

Artículo 14.- Los avisos presentados por el particular, en los términos del artículo 7o. de las Bases, surtirán efectos a partir del ciclo escolar siguiente a la fecha en que se notifiquen a la autoridad educativa.

La autoridad educativa, en ejercicio de su facultad de inspección, podrá comprobar la información presentada en los avisos, una vez que inicie el ciclo escolar en el cual surtieron sus efectos.

Los avisos se harán por escrito en formato libre manifestando el particular, bajo protesta de decir verdad, que para realizar los cambios, cuenta con los elementos necesarios.

CAPITULO III

Personal directivo y docente

REQUISITOS PARA DIRECTOR TECNICO

Artículo 15.- Para desempeñar el cargo o puesto de Director Técnico se requiere:

I. Ser Profesor de Educación Preescolar o Licenciado en Educación Preescolar egresado de escuela normal pública o particular incorporada, o bien, profesionista titulado en alguna licenciatura, de preferencia vinculada con la educación.

II. En caso de extranjeros, el particular deberá comprobar, con la forma migratoria correspondiente, su legal estancia en el país para desempeñarse como directivo en el plantel educativo.

El Director Técnico tendrá a su cargo la responsabilidad sobre los aspectos académicos y docentes del plantel educativo, con independencia de las funciones administrativas que desempeñe.

REQUISITOS PARA IMPARTIR EDUCACION PREESCOLAR

Artículo 16.- Para impartir educación preescolar en el Distrito Federal, **se requiere título profesional de Profesor en Educación Preescolar o de Licenciado en Educación Preescolar, expedido por instituciones educativas públicas o particulares con incorporación de estudios al sistema educativo nacional.**

DOCUMENTOS DEL PERSONAL DOCENTE

Artículo 17.- La autoridad educativa, al efectuar la visita de verificación a que se refiere el artículo 9o. del presente Acuerdo, requerirá, respecto del personal docente, la siguiente documentación:

I. **Copia certificada del título y cédula profesional respectivos;**

II. Curriculum vitae y las constancias que comprueben la experiencia como docente en educación preescolar;

III. Acta de nacimiento o, en su caso, copia de la forma migratoria que acredite la legal estancia en el país para desempeñar actividades de docencia en el plantel educativo, y

IV. Certificado de Salud.

ACTUALIZACION PROFESIONAL

Artículo 19.- El particular será responsable de la actualización y superación profesional del personal docente que contrate para el cumplimiento del Programa de Educación Preescolar vigente y le proporcionará de manera permanente, las facilidades y los avances de las ciencias de la educación, en términos de lo dispuesto en los artículos 20 y 21 de la Ley.

Esta obligación deberá ser verificada por la autoridad educativa en cualquiera de las inspecciones ordinarias administrativas que realice al particular, mediante las constancias correspondientes.

ACREDITACION DE CONOCIMIENTOS

Artículo 20.- Los personas interesadas en acreditar conocimientos y habilidades que pudieran corresponder a la Licenciatura en Educación Preescolar, podrán obtener el título respectivo de conformidad con los procedimientos establecidos en el Acuerdo 286 expedido por el Secretario de Educación Pública y publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 30 de octubre de 2000, previo cumplimiento de losrequisitos siguientes:

I. Haber concluido el nivel de bachillerato;

II. Contar con al menos 21 años de edad al momento de la solicitud;

III. Haberse desempeñado como docente en el ámbito de la educación preescolar, cuando menos durante tres ciclos escolares;

IV. Formular la solicitud correspondiente ante la autoridad educativa competente;

V. Aprobar las evaluaciones con los puntajes que se determinen, y

VI. Los demás requisitos e información, de acuerdo a las disposiciones que resulten aplicables.

ANEXO No 4
Secretaria de Educación
Boletín 036-10 GDF se encargará de los
Centros Comunitarios

jueves, 15 de abril de 2010

1. Le transfiere la SEP al Gobierno del DF los 242 centros que existen en la Ciudad de México
2. Representan una población de 12 mil 400 estudiantes

La Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal será a partir de esta fecha la encargada de dar atención y seguimiento al funcionamiento de los 242 centros comunitarios que imparten educación preescolar.

El documento fue suscrito por el Secretario de Educación del Gobierno del Distrito Federal, Mario Carrillo Huerta y el titular de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), Luis Ignacio Sánchez Gómez, en las oficinas del organismo federal.

Estipula que a partir de este día el GDF será el encargado de dar atención y seguimiento al funcionamiento de los centros comunitarios que imparten educación preescolar.

Sánchez Gómez y Carrillo Huerta coincidieron en que el trabajo comunitario es fundamental para el desarrollo de la educación en todos los niveles.

El acuerdo se logró gracias al trabajo que se realizó entre ambas partes y a la buena disposición del Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Marcelo Ebrard Casaubon, y después de más de veinte reuniones sostenidas entre servidores públicos de ambas dependencias.

También se estipula que el GDF realizará las acciones necesarias para que en el ámbito de sus atribuciones en materia educativa, establezca las condiciones que garanticen el cumplimiento de las disposiciones aplicables para que los centros comunitarios cumplan con las normas de seguridad e higiene necesarias para salvaguardar la integridad física, psicológica y social de la comunidad escolar.

La AFSEDF llevará al cabo las acciones que sean necesarias para facilitar la incorporación de los menores a los planteles que administra cuando así lo soliciten.

Las direcciones generales de Operación y Servicios Educativos y de Servicios Educativos de Iztapalapa, por parte de la AFSEDF, y la Secretaria de Educación del Distrito Federal serán directamente responsables del cumplimiento de este compromiso.

Durante la firma del convenio estuvieron representantes de organizaciones no gubernamentales que apoyan el trabajo de los centros comunitarios en el Distrito

Federal.

De esta manera y por instrucciones del Secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), transfirió hoy 242 centros comunitarios a la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal. En estos planteles se calcula una población de 12 mil 400 estudiantes.

ANEXO No. 5

Pesidente: Jorge Kahwagi Gastine / Vicepresidente: Jorge Kahwagi Macari / Director Gral.: Guillermo Ortega Ruiz / Gerente general: Lic. Rafael García Garza

Lunes 8 de Nov., 2010

LA CRÓNICA DE HOY

SEP: hay 2,400 preescolares en el DF en guarderías "en condiciones no suficientes de seguridad higiene" Cecilia Téllez Cortés | Nacional

Sábado 13 de Junio, 2009 | Hora de creación: 02:05| Ultima modificación: 02:14

En el Distrito Federal aproximadamente dos mil 400 niños menores de seis años reciben educación preescolar en camellones, glorietas, parques públicos, talleres mecánicos, atrios de iglesia o en casas-habitación, donde se encuentran algunos de los 231 Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil que son reconocidos, regulados y supervisados por la SEP

Otros nueve mil 600 niños estudian "en condiciones no suficientes, pero con algunas condiciones de seguridad e higiene tolerables en los Centros Comunitarios", refiere un documento elaborado por la Dirección de Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública.

Dichos centros, en los que se atiende a un universo total de 12 mil niños, fueron habilitados a partir de 2005 bajo el registro del Acuerdo 358 publicado el 3 de junio de 2005 en el Diario Oficial de la Federación.

Dicho Acuerdo ampara el Programa Especial 2005-2009 para la acreditación de la educación preescolar que reciben los niños que asisten a Centros Comunitarios de Atención a la Infancia en el Distrito Federal a efecto de garantizar su acceso a la educación primaria. La vigencia del mismo concluirá al inicio del ciclo escolar 2009-2010, en agosto de 2009.

El documento elaborado por la dirección antes citada ofrece algunos datos relevantes sobre los 231 Centros Comunitarios, creados ante la incapacidad del Estado mexicano para ofrecer el 100 por ciento de los servicios requeridos:

185 cumplen condiciones mínimas para funcionar y 46 deben adoptar mejoras.

Al menos se estima que 30 centros tendrán que ser clausurados de cualquier forma al no garantizar la seguridad de los menores.

Además, 145 de los centros se ubican en distintas delegaciones del Distrito Federal, pero 86

están concentrados en Iztapalapa.

De los centros ubicados en delegaciones diferentes a Iztapalapa, 57 por ciento requieren mejoras en la profesionalización de la figura docente, 57 por ciento se ubican en casa-habitación, 58 por ciento tienen cocina-comedor, 57 por ciento cumplen con algunas medidas de seguridad como extintor, accesos seguros, señalamientos de rutas, etcétera.

Es pertinente señalar que sólo 73 centros comunitarios cuentan con áreas propias.

Existen agrupaciones como Coordinadora de Madres Trabajadoras (Copome) y Save The Children Mexico que solicitan la prórroga del Acuerdo 358 en virtud de que de no hacerlo, arguyen, implicaría proceder a la clausura de la totalidad de los Centros Comunitarios, con la afectación de más de 12 mil niños y niñas, un estimado de 24 mil padres de familia y cerca de 800 instructoras o "docentes".

Si bien se solicita una prórroga del Acuerdo, también se pide a los centros educativos el cumplimiento de condiciones mínimas para su funcionamiento. "Los centros comunitarios no tienen fines de lucro, hoy operan gracias a las cuotas que proporcionan las madres trabajadoras y tutores de las niñas y niños".

En dicho Acuerdo se especifica: "Los Centro Comunitarios son establecimientos sin fines de lucro y que proporcionan diversos servicios asistenciales, como son la custodia, alimentación y atención médica a favor de un segmento de población en condiciones económicas y sociales en desventaja; en donde además imparten educación preescolar.

"Son administrados y operan sus servicios como resultado de procesos autogestivos de las comunidades, en coordinación con grupos privados y, en algunas ocasiones, con instituciones gubernamentales u organizaciones no gubernamentales.

"Están constituidos como asociaciones civiles, instituciones de asistencia privada u otras formas legales de asociación para participar en proyectos de desarrollo social.

"Lo anterior hace muy distintos a los centros comunitarios de los planteles de educación preescolar que sí logran su incorporación al sistema educativo nacional, y en donde sí existen figuras docentes con la profesión idónea".

En el anteproyecto –enviado el pasado 4 de junio a la Comisión Federal de Mejora Regulatoria para su análisis y dado de baja el 12 de junio a solicitud de la Dirección de Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública "por estar sufriendo modificaciones a solicitud de diversas áreas de la Secretaría"–, se establece que hay coincidencia entre distintas autoridades federales y locales para conceder la prórroga del Acuerdo 358.

Se aclara que la extensión de la vigencia únicamente beneficiará a los centros de atención a la infancia en el Distrito Federal, actualmente registrados ante la Dirección General de

Operación de Servicios Educativos y en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa.

Se pide además que la SEP continúe brindando apoyo, orientación y vigilancia a los centros comunitarios para elevar la calidad del servicio educativo, las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas bajo las cuales operan, la superación profesional de la figura del docente y, en general, promover la regularización de estos servicios.

OBLIGATORIEDAD. En el documento se explica que los centros comunitarios han existido en México desde hace varias décadas, sin embargo, la reforma constitucional del año 2000, que hizo obligatorio el nivel preescolar, cambió las reglas aplicables a su funcionamiento, haciendo obligatoria una incorporación al sistema educativo nacional, que antes era opcional.

Antes de la reforma constitucional, los planteles de educación preescolar no tenían que cumplir tantas normas específicas, entre ellas las aplicables a la figura docente, mismo que en estricto sentido debe ser el de licenciatura en educación preescolar.

No obstante, la mayoría de las "docentes" de los centros comunitarios no cuentan con dichas carreras.

En el mejor de los casos cuentan con una carrera afín, pero en muchas ocasiones se trata de madres que apoyan a otras madres trabajadoras y que tienen una formación mínima que les proporcionan las ONGs que les apoyan a su funcionamiento.

Se menciona que "México es el único país conocido que considera la educación preescolar como obligatoria".

ANEXO 6 GUION DE ENTREVISTA

Preguntas y sentidos para estructurar los relatos de vida.

PREGUNTAS	ASPECTOS A INDAGAR
1.) Cuéntame cómo fue la educación que recibiste de tus padres (abuelos o personas responsables de tu crianza)? -Nivel educativo, estudios de los padres. - Trabajo actual de ambos padres. 2) Qué recuerdas de tus experiencias en la escuela, durante tu niñez? a) Cuéntame qué recuerdas de tus profesores durante la adolescencia, primaria, secundaria?	Procesos culturales información-actitud ante la educación recibida en familia y escuela. Sentido dado a su educación y cultura, como ámbito de construcción de conocimiento. Conocimientos de sentido común transmitidos en familia y escuela.
3) Cuáles eran tus intereses vocacionales posteriores a esa primera etapa escolar'?	Cultura, intereses, motivaciones, orientación de la experiencia vivida como parte del proceso de construcción de la representación. Otros estudios que deseaban cursar antes de decidirse por los de asistente o puericultista
4) ¿Cómo fue que te insertaste en el trabajo de profesora?	Inserción en la profesión. Influencias de maestros, profesores de la familia que hayan influido en su elección de carrera. Modelos, valores, críticas a escuela y profesores.
5) Platícame cómo fue tu primera experiencia como docente?	Cultura, intereses y motivaciones, orientación de la trayectoria vivida como parte del proceso de construcción de la representación
6) ¿Consideras que los conocimientos aprendidos en tu trayectoria escolar te han servido para realizar tu trabajo como profesora? Cuáles y cómo? Con quiénes?	Información y actitud acerca de los conocimientos recibidos o construidos en su formación inicial. Actitud ante la práctica profesional, los saberes con los que enfrentó la docencia. Vínculo con la información desde el

	grupo social de pertenencia Información y actitud crítica ante las funciones asumidas como profesoras
7) ¿Cómo es la organización administrativa y académica de tu escuela?	Actitud ante las normas instituidas de la escuela.
8) Qué actividades realizas en tu escuela, qué funciones te asignan las autoridades de tu plantel?	Actitud ante las funciones como docente.
9) ¿Se evalúa tu trabajo con los niños?¿Quiénes cómo lo hacen?	Actitud ante la evaluación externa.
10) ¿Crees que tu profesión está reconocida socialmente?	Actitud ante la profesión.
11) ¿Por qué continúas en este trabajo?	Actitud ante el trabajo profesional expectativas
12) ¿Qué opina tu familia de tu profesión?	Actitud ante la mirada de los otros, influencias sobre su representación.
13) ¿Para ti qué significa ser profesora?	Significados y representaciones.