

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“De maestra cuida niños a profesionista de la
educación. Co-construcción de signos heredados,
nuevas formas de valorización del trabajo docente en
preescolar”***

Tesis que para obtener el grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

LIC. REBECA VÁZQUEZ GONZÁLEZ

Directora de Tesis

Dra. Etelvina Sandoval Flores

AGRADECIMIENTOS

Cuando uno inicia el camino para cumplir un anhelo, la meta se vislumbra lejana, ahora está aquí, finalmente cumplida, ésta meta en otro momento será un nuevo principio.

Por esta meta alcanzada quiero manifestar un profundo agradecimiento a quienes fueron parte de ese gran motor de motivaciones, pues creo debían estar todas ellos para encontrar un engranaje perfecto y vivir éste tiempo en complicidad.

Por tu amor, comprensión y apoyo incondicional, que es fundamental para continuar día a día, por acompañarme en éste y cada uno de los caminos en mi vida, gracias mamá.

No solo por su compromiso y corresponsabilidad al guiarme con sus conocimientos y consejos, para el logro de esta investigación que hoy se ve concluida, sino también por su motivación, sentimientos sinceros y, por su calidad humana, doy gracias a mi apreciable asesora de tesis Dra. Etelvina Sandoval Flores.

Por las asesorías tan agradables y enriquecedoras, por hacernos tan accesible el conocimiento, por el apoyo incondicional, por el tiempo dedicado a cada uno de los maestrantes, por las orientaciones y consejos tan puntuales a nuestros trabajos de investigación, y por la gran calidad humana, gracias Dra. Alicia Pereda Alfonso.

Por los innumerables momentos en que leímos, comentamos, dialogamos y construimos, pero sobre todo por tu amistad, tu paciencia y aliento en los momentos más difíciles para mí, por tu optimismo, tus asesorías y tu confianza en mí, gracias amiga Ada Elsa Mendoza

En este camino nos encontramos, y vivimos muchos momentos agradables, algunos difíciles; por tus consejos, por los tiempos de trabajo compartidos y sobre todo por tu amistad gracias Israel Leyva.

A mis lectores Maestro Iván Escalante, Maestro Marcelino Guerra, Dra. Lucía Rivera, gracias por el tiempo dedicado y por sus valiosas aportaciones para la concreción de este trabajo.

Gracias a todos los docentes de la Maestría en Desarrollo Educativo, quienes estuvieron guiando los seminarios, por su compromiso y orientaciones.

Sin el apoyo de las directoras y educadoras de las dos escuelas en las que lleve a cabo el trabajo de campo, no hubiera sido posible la realización de ésta tesis, un agradecimiento profundo por haberme permitido indagar en su campo de acción, gracias por su disposición, por sus comentarios y su confianza.

A mis compañeras y compañeros de la Maestría de quienes aprendí, compartí experiencias, y me permitieron tener ratos muy agradables gracias. Aarón, Noel, Jesús, Jorge, Dorelia, Alberto Nájera, Diana Giselle, Eunice.

A mis hermanas y sobrinas que de alguna forma estuvieron presentes, gracias.

INDICE

PRESENTACION	1
Capítulo I Del punto de partida teórico y metodológico	5
1.1. Punto de partida teórico	5
1.2. Punto de partida metodológico	15
Capítulo II El género en la educación preescolar <i>La niña mayor de su grupo</i>	27
2.1.. Presencia de género y ausencia de profesionalidad en las educadoras en el sistema educativo	28
2..2. Distinguilidades cualitativas en torno a la figura de la educadora	35
2..3. La identidad como núcleo simbólico de acción en el trabajo docente de la educadora	40
2..4. Ser “buena educadora” núcleos simbólicos dominantes	58
2..5. Herencia pedagógica orientadora del trabajo docente	58
2..5.1. Formas de enseñanza que la educadora considera valiosas para el logro del aprendizaje	62
2..5.2. El espacio escolar como un ambiente de calidez	68
2..5.3. El manejo de grupo	74
Capítulo III Huellas del pasado en el trabajo docente de las educadoras	79
3.1. En camino a la legitimación de la “verdadera escuela”, de preescuela a primer eslabón en la conformación de la educación básica	80
3.1.1. De los inicios del Jardín de Niños	81
3.1.2. Al Jardín de Niños se le comienza a visualizar como parte de la educación básica en el proyecto de diez años.	89
3.1.3. Al Jardín de Niños se le reconoce como preescuela	90
3.1.4. El Jardín de Niños visto como primer eslabón en la conformación de	94

	la Educación Básica	
3..2.	De Maestra cuida niños a Licenciada en Educación Preescolar	96
Capítulo IV Co-construcción de los signos heredados, en busca de nuevas formas de valorizar el trabajo docente		107
4.1.	Reordenamiento en la distribución de los tiempos y espacios dentro de la jornada escolar	110
4.1.1.	Reconfiguración de tiempos extraordinarios; nostalgia de un trabajo docente	123
4.1.2.	Nuevos espacios para la experimentación, el análisis y la reflexión: el trabajo en pequeños grupos y el tema en cuestión.	128
4.2.	Visibilidad del trabajo docente de la educadora, una vía hacia la valorización	139
4.2.1	Visibilidad del trabajo docente a través de la presentación formal de los conocimientos a modo de rendición de cuentas.	145
4.2.2.	Visibilidad del trabajo docente como búsqueda de distinción social como profesionista.	153
Capítulo V Tensiones frente al cambio		165
5.1.1.	Primera tensión: en búsqueda de la eficacia de resultados al encuentro con la respuesta correcta	166
5.1.2.	Segunda tensión: redes de aprendizaje ¿acompañamiento o tutelaje?, una mirada ausente a los saberes docentes	171
5.1.3.	Tercera tensión: el aislamiento en el cambio hacia una práctica en soledad	179
Reflexiones finales		185
Bibliografía		201
Anexos		209

PRESENTACION

Cuando uno decide incursionar en algún campo para conocer un poco más de éste, hay sin duda una serie de inquietudes, dudas y confrontaciones con aquello que se percibe. El ámbito de investigación, muchas veces está ligado a la propia trayectoria profesional y personal, en mi caso no ha sido la excepción, soy parte de este nivel educativo y he desempeñado dentro de preescolar distintas funciones: educadora frente a grupo, apoyo técnico pedagógico, directora y supervisora.

He vivido algunas reformas educativas, cambios curriculares, acciones que se establecen institucionalmente para tratar que las educadoras¹ cambien sus maneras de proceder en torno a la enseñanza, asuman nuevas formas de pensar y hacer su trabajo docente, y lo que muchas veces se escucha en voces de las autoridades² y del discurso emanado institucionalmente, es que las educadoras continúan con sus prácticas de antaño, que siguen haciendo lo mismo, que no se observan los cambios curriculares, que son tradicionalistas, o bien, si logran percibirse avances, se sostiene que aún hay un camino largo por recorrer para alcanzar los anhelos institucionales. Se vislumbra una especie de medición solo en términos valorativos asociados a qué tanto se acercan o se alejan las educadoras de lo prescrito, dejando de lado el contexto en que se trabaja día a día y, lo que en el interior de la escuela se construye y se trasmite, es decir, su cultura escolar.

En esta investigación he tratado de dar cuenta de la complejidad en la construcción del trabajo docente de la educadora y, cómo este va más allá del cumplimiento de la prescripción pedagógica expresada en el curriculum explícito, y de las reiteradas y excesivas estrategias que se les piden a las maestras que ejecuten; así como de las resignificaciones y co-construcciones que realizan a los signos heredados: a) para validar el complejo-simbólico cultural que les ha

¹ En este rubro incluyo a educadoras frente a grupo y personal directivo: directoras, supervisoras, jefes de sector.

² Personal no implicado directamente en el proceso educativo, quedando fuera de esta acepción educadoras frente a grupo y personal directivo

otorgado distinguibilidad cualitativa a su trabajo docente y, b) para responder de algún modo a las exigencias institucionales que aluden a los núcleos de cambios estipulados en la reforma educativa de 2004, que tienen que ver: con el uso del tiempo y el espacio de la jornada escolar en las actividades del aula y la escuela; con las formas de trabajo en el aula y las formas de relación con los alumnos; con los propósitos educativos y; con la redefinición de ser educadora. Además manifiesto las formas de visibilización utilizadas por ellas para posicionarse como profesionistas, debido a que el trabajo docente de las educadoras históricamente ha sido permeado por significaciones de género, que continúan presentes en el imaginario social y, que han colocado a la profesión de educadora en una condición desfavorable dentro del gremio magisterial, dándole el estatus de cuida niños y no de profesionista de la educación.

Emprendí una investigación de carácter etnográfico desde una perspectiva sociocultural, con la intención de construir un conocimiento en torno a cómo las educadoras participan, construyen y co-construyen las condiciones culturales específicas del nivel desde su actuar cotidiano; cómo dan respuestas a los cambios emanados de una reforma educativa que trastoca la concepción de preescolar y de la figura y función de la educadora instaurada en el imaginario social; y la forma en cómo se adscriben o no, a lo prescrito, lo cual genera tensión en el trabajo de las educadoras.

Hablar de cambios en el trabajo de las educadoras y cómo los enfrentan desde su trabajo cotidiano, no es una tarea trivial en momentos como los actuales, en los que el nivel de preescolar atraviesa por profundas transformaciones derivadas de una política educativa que plantea modificaciones profundas en concepciones y prácticas en este nivel educativo.

La presente investigación está estructurada en cinco capítulos.

El capítulo uno da cuenta de los andamiajes conceptuales y los fundamentos teóricos que guiaron la investigación. Se narra cómo la perspectiva etnográfica es asumida para el análisis del trabajo de campo, el cual se llevó a

cabo de abril a noviembre de 2011 en dos Jardines de Niños de jornada ampliada en el Distrito Federal, lo que permitió percibir el conocimiento de las situaciones cotidianas de las escuelas, y recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos, para después situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general.

En el capítulo dos muestro cómo la visión de género ha sido determinante en la conformación de la identidad de la profesión de la educadora, y cómo ellas han asumido al menos de manera parcial éste complejo simbólico-cultural que las orienta en su actuar cotidiano. Hago mención de cómo los elementos tomados de la teoría de la identidad permiten explicar las denominadas distinguibilidades en el trabajo docente de las educadoras, las cuales suponen la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definen de algún modo la especificidad, la unicidad o la no sustituibilidad de la unidad considerada; elementos que ayudaron a conformar los denominados núcleos simbólicos que comparten las educadoras, tales como: ser creativa, afectiva y poseer un determinado sentido de la estética, lo que nos da cuenta de la serie de atributos del imaginario social instituidos en esta profesión. De igual forma se describen las denominadas herencias pedagógicas los cuales representan una serie de saberes, creencias y valores provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales, que han sido transmitidos por generaciones y de los cuales se apropian las educadoras desde su formación inicial, y que se agrupan en las siguientes categorías: las formas de enseñanza que la educadora considera valiosas para lograr el aprendizaje: la orquestación en el aula; los hábitos como medios de enseñanza, los usos del lenguaje escolar b) el espacio escolar como un ambiente de calidez y, c) el manejo de grupo.

El capítulo tres incursiona en la historia de educación preescolar, para comprender cómo la construcción social en torno a figura de la educadora y del espacio conocido como Jardín de Niños, contribuyó en la conformación, consolidación y validación de saberes, formas de sentir, actuar y pensar que se encuentran presentes en el actuar cotidiano de las educadoras, que actúan como

rasgos de larga duración y de relativa continuidad, y que conforman su cultura escolar, la cual continua siendo menospreciada e ignorada en los planteamientos y puesta en marcha de reformas educativas.

El capítulo cuatro da cuenta de cómo se gesta la reconfiguración de la organización de la jornada escolar del preescolar, que por muchos años permaneció casi intacta, se menciona como entran nuevas figuras imaginarias dentro de la distribución de la jornada, aparecen nuevos elementos emanados de la reforma educativa como: la organización de la jornada en función del peso valorativo de los campos formativos, el trabajo en pequeños grupos y el modelo por disciplinas, se muestra la re-significación con relación al tema en cuestión y con los espacios que originalmente no estaban normados como el recreo. Se analiza la co-construcción que adquiere el juego, como mediador para el aprendizaje así como la reconfiguración de la presentación formal de los conocimientos como estrategia asociada a la visibilidad para el logro del reconocimiento profesional de las educadoras.

El capítulo cinco pone de manifiesto la existencia de dos fuerzas en el ámbito escolar, las cuales se contraponen porque apelan a formas valorativas distintas de lo que debe imperar en el trabajo docente, éstas fuerzas están representadas por el poder político tangible en lo pre-escrito, y que debe acatar la educadora y la otra fuerza está representada por las culturas escolares.

En éste capítulo se describen aquellas tensiones que por su frecuencia se consideraron que aludían a una especie de violencia del cambio las cuales se agruparon en tres categorías, aquellas generadas por: a) las evaluaciones institucionales que se aplican a los niños y que evalúan el desempeño docente con estándares homogéneos; b) la reorganización de tiempos y espacios en la jornada escolar que ha generado un aislamiento en el trabajo docente de las educadoras, y que ellas refieren las ha llevado a prácticas en soledad; c) las asesorías por parte de los apoyos técnicos hacia las educadoras. Acción llevada a cabo con la intención de que las educadoras modifiquen su práctica, lo cual ellas lo perciben como una intromisión y desvalorización a sus saberes docentes.

CAPITULO I

LOS SENDEROS SEGUIDOS. DEL PUNTO DE PARTIDA TEORICO Y METODOLOGICO

1.1.Punto de partida teórico

Las educadoras como sujetos históricos y sociales se construyen y reconstruyen cotidianamente a través de las interacciones que establecen en su contexto social, en estas interacciones se imbrican trayectorias personales, (Geertz1987) y significados socialmente compartidos que permiten la construcción de saberes docentes; Heller (1977) señala que el saber sobre el que se basa el pensamiento del particular- es decir el pensamiento cotidiano- no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores. Retomando esta idea para nuestro caso, podemos decir que, las educadoras han aprendido dentro de instituciones concretas a “usar” las cosas, a apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas; han desarrollado y heredado una función impuesta y asumida desde el género, lo que ha forjado continuidad, persistencia y legitimación en el tiempo de ciertas prácticas y saberes en su trabajo docente.

Diversos estudios muestran que existe una marcada feminización del magisterio, la cual se acentúa en el nivel preescolar, las educadoras han internalizado -al menos de manera parcial- complejos simbólico-culturales en torno a la profesión, pero el hecho de que compartan ciertos núcleos simbólicos sociales atribuidos a *ser una buena educadora*, no niega que el sujeto en condiciones sociales concretas participe en la construcción de sí mismo y de su mundo inmediato (Heller 1998), por ello se plantea que la educadora transita entre el imaginario social y su autorrealización, entre los núcleos simbólicos que comparte y su deseo de trascender, de hacerse presente en la esfera pública.

Las educadoras históricamente han buscado formas de trascender hacia la esfera pública a través de *visibilizar* su trabajo docente de múltiples formas, en las

diversas formas de visibilización subyacen valores, tradiciones, creencias y prácticas, que promueven una forma de ser educadora y una manera de posicionarse como una *profesional de la educación* ante los ojos de los otros, esos otros conformados por la sociedad en general y por el mismo gremio magisterial del que la educadora forma parte, bajo una condición subvalorada históricamente por la atribución de un *doble maternaje*³, que se le ha asignado a la profesión por su condición de género.

De acuerdo con Sandoval (1992) la condición de género⁴ de la mujer docente ha influido en la ausencia de un reconocimiento de su trabajo como profesión. En la labor de la educadora hay una fuerte presencia de género y una ausencia de reconocimiento a su profesionalismo por parte de la sociedad, ante esta situación, las maestras de preescolar buscan potencializar la autovaloración a su trabajo como un trabajo profesional, a través de múltiples y variadas estrategias didácticas, que ponen en juego en cada espacio posible de utilizar como plataforma para lograr el reconocimiento de su *profesionalismo*, es decir, demostrar el buen ejercicio de la profesión de educadora.

En la actualidad se encuentran connotaciones discursivas institucionales que no acaban por especificar en qué consiste este profesionalismo. Me adscribo a lo que Burbules y Densmore (1992) definen como el profesionalismo de la docencia; mencionan que, tiene que ver con una ideología, es decir, con un sistema de creencias que llevan a una forma de actuar en el ejercicio de la profesión, existen significados compartidos construidos históricamente que apuntalan a una determinada forma de trabajo docente, se pone además en juego la búsqueda de un status profesional, el cual, no es una adquisición natural, sino producto de la lucha política por legitimar privilegios y recompensas. El status se gana, en última instancia, con el reconocimiento público por el servicio que presta

³ El reforzamiento del papel maternal por parte de las mujeres, en el ejercicio de la profesión de maestra, es lo que Ada Abraham denomina *maternaje* (1986:109-111)

⁴De acuerdo con Piñones (2005, citado en Leñero, 2009) el género hace referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, lo cual se define como el conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad. Judith Butler (2007) considera que el género es una construcción performativa, y que se naturaliza desde un marco regulador que impone lo que es ser hombre y ser mujer.

una determinada ocupación a la sociedad y el reconocimiento viene como consecuencia de ese servicio.

En el caso del nivel preescolar existe una complejidad metodológica de interpretación y visualización de los múltiples y heterogéneos resultados obtenidos como producto del profesionalismo de la educadora. La sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada, pero la escuela, al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza, y entrega un producto cultural (Chervel 1996) que no necesariamente es el esperado institucionalmente⁵. La cultura que se adquiere en la escuela no es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. Sería una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que, vista así, deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura (Chervel, 1998 citado en Viñao, 1996).

Durante la historia del preescolar se han propuesto formas de concebir al niño y su forma de aprendizaje, se han pretendido cambios o mejoras en la forma de trabajo de la educadora, se ha implementado y determinado qué enseñar, todo esto siempre viene estipulado en lo que se ha denominado reformas educativas, las cuales se conforman de acuerdo con las necesidades políticas económicas y sociales de un país, (Popkewitz 1994) el hecho de que las reformas solo se orienten a partir de la idea de progreso, deja de lado los procesos históricos, culturales, sociales sobre cuya base se construye la episteme social.

⁵ Para este caso considero la definición de institución escolar que plantea Ruth Mercado, la describe como una estructura que refleja proyectos y tendencias dominantes impuestos por el Estado mediante la escuela; menciona que la estructura está referida al sistema escolar en su conjunto sus formas de jerarquización, organización administrativa y curricular, así como las reglas explícitas en la legislación educativa y reglamentación escolar (Rockwell E, Mercado R 2003: 86)

La implementación de reformas en preescolar no ha considerado los elementos trascendentales que conforman el trabajo docente, tales como: la herencia pedagógica, los rituales, inercias, prácticas y reglas del juego que son sedimentadas a lo largo del tiempo, no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas, es decir, han dejado de lado lo que Viñao (2006) denomina “culturas escolares”, la construcción de realidades cotidianas escolares responde a procesos de construcción histórica, los cuales les otorgan un carácter diverso y mutable, por lo que ninguna realidad escolar corresponde completamente a las políticas educativas y normatividad vigente, pero las escuelas se transforman, no siempre en la dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman. (Rockwell 1995).

Estos cambios heterogéneos dados en las escuelas, al parecer institucionalmente no son percibidos ni valorados en la elaboración de propuestas, por eso una y otra vez las reformas se presentan como cambios, remociones o innovaciones impuestas. Así en la reforma educativa de 2004 se ha puesto en duda la preparación pedagógica de las educadoras, y la utilidad de lo que aprenden los niños, lo cual considero en parte tiene que ver con la conformación del nivel educativo como obligatorio, esto ha posicionado a los Jardines de Niños en un estatus y connotación diferente al que tenía antes de la obligatoriedad, es decir, los Jardines de Niños dejan de ser pre-escuelas para ser *verdaderas escuelas* y por tanto las exigencias cambian.

Es en este contexto donde surgen las preguntas de esta investigación:
¿Por qué ciertas prácticas y saberes tienen una persistencia en el tiempo y son valoradas por las educadoras? ¿Cómo interpretan los cambios a los que aluden las reformas educativas? ¿Cómo reconfiguran y re significan los signos heredados frente a las exigencias emanadas de las reformas educativas?

Dar respuesta a estas preguntas, implicó la búsqueda de orientaciones teóricas que guiaran la comprensión histórica de la cultura escolar que permea el preescolar, en donde las investigaciones realizadas desde la perspectiva de la

antropología de la educación con un enfoque sociocultural, aportaron al trabajo de investigación elementos teóricos, que me permitieron comprender el trabajo docente desde la acción de los sujetos en su contexto cultural. Buscar contestación a los cuestionamientos desde esta perspectiva, me llevó a escudriñar y analizar los estratos históricos, para apreciar en qué se sustenta la realidad que nos es visible, y por tanto, entender que el trabajo docente es producto de un entramado de relaciones complejas y significados compartidos que han sido contruidos e instituidos colectivamente, y que hoy en día siguen conformando la cultura escolar del preescolar.

Adopté a la etnografía como una metodología para desarrollar éste enfoque, metodología que me permitió realizar la recogida de datos desde la vida cotidiana de las educadoras y el análisis de los mismos, presentando los hallazgos a partir de categorías construidas surgidas del material empírico, sustentadas en las concepciones teóricas. Durante el trabajo de campo se tuvo presente que “el flujo de comportamientos de los sujetos articulan formas culturales” (Geertz 1992) lo que se equipara al planteamiento teórico de Heller (1977:21) “el hombre como sujeto histórico se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa”.

Desde esta perspectiva, el sentido de vida de los individuos y de sus colectividades se estructuran a través de los elementos de la cultura; para esta investigación asumo la tesis central de la concepción de cultura formulada por Gilberto Giménez (2007:47) quien se basa en los conceptos teóricos de Clifford Geertz y de John B. Thompson de la siguiente manera: “La cultura es la organización social de significados, interiorizados de manera relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas, o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”.

En esta investigación la cultura como organización social de significados compartidos, instituidos e interiorizados por los sujetos cobró relevancia en el rastreo y explicación del complejo simbólico instituido socialmente, que es

asumido –al menos de manera parcial- por las educadoras, el cual permea en el trabajo docente actual.

Los significados compartidos en torno a la figura de la educadora y su desempeño, se han establecido a partir de una visión de género, que ha contribuido a la instauración de un imaginario social en torno al “deber ser de la educadora” que ha privilegiado la afectividad, la creatividad, el sentido de la estética, como cualificaciones y fijaciones de atributos a la mujer, dichos atributos continúan presentes como una fuerza social instituida. Las educadoras de alguna manera tratan de responder a esas demandas sociales, pero también de alguna forma las comparten, tan es así que se han conformado como marcas de distinguibilidad⁶ de su trabajo docente, pues el mismo gremio de educadoras las valida.

En el trabajo de la educadora no solo están presentes configuraciones sociales, también se encuentran presentes creencias, valores, hábitos, normas que se gestan en la propia escuela, y que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, lo que alude a la denominada cultura escolar.

La noción de cultura escolar que orientó mi análisis con relación a las prácticas y saberes que persisten en el tiempo y son valoradas por las educadoras se basa en el desarrollo teórico de Viñao y Pérez Gómez.

Antonio Viñao (2006: 59) plantea que la cultura escolar está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para

⁶ Giménez, Gilberto (2007) desarrolla su concepción de la identidad como distinguibilidad a partir de tres elementos diferenciadores: pertenencia social, atributos identificadores y narrativa biográfica.

integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura, algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado por capas más entremezcladas que superpuestas, que al modo arqueológico es posible desenterrar y separar.

Pérez Gómez (2004) quien retoma las ideas de Sergiovani y Starrat; 1990,1984 y Dalin 1993 define a la cultura escolar como:

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes, que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí; [...] ésta cultura escolar se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones (p.162-164)

Esta noción de cultura escolar, me permitió: a) detectar y rastrear algunos elementos que para las educadoras son valiosos y por ello son utilizados y reproducidos cual repertorio que se puede tener a la mano, tales como: el uso de cantos como forma de control de grupo y no solo como medios didácticos; la ambientación de los espacios cuyo cometido no solo estaba centrado en la creación de lugares de afecto, sino también para orientar el sentido de la estética y evidenciar el profesionalismo -el profesionalismo lo hacían notar por la

capacidad de trabajar de manera conjunta y por la inversión de tiempos prolongados en ello, etc-.; los usos de ciertas formas de trabajo, de formas de organización y de interacción que son llevados a cabo tanto por las educadoras de mayor antigüedad como las de menor experiencia, son formas que comparten y les dan distinguibilidad a su trabajo; b) dar cuenta a partir de construcción de categorías analíticas, de la conformación de las denominadas herencias pedagógicas que aluden a aquello que las educadoras consideran valioso en su contexto profesional, que remite a construcciones históricas y transmisiones generacionales, y que se presentan como atemporales, las cuales encontré que en el contexto escolar de preescolar están orientadas a formas más o menos convencionales de trabajar, disciplinar, tratar a los niños, representar el conocimiento y mostrar el saber.

Estos hallazgos encontrados los presento en tres categorías que se reproducen a menudo más allá de las acciones planeadas o las intenciones conscientes del maestro: a) formas de enseñanza que la educadora considera valiosas para lograr el aprendizaje: la orquestación en el aula; los hábitos como medio de enseñanza; los usos del lenguaje escolar.; b) el espacio escolar como un ambiente de calidez; elementos para la ambientación escolar; c) el manejo de grupo.

Desde una perspectiva sociocultural Rockwel (2000) propone que antes de atribuirle a la escolaridad efectos cognitivos constantes en todo contexto, es necesario caminar hacia una comprensión histórica de las culturas escolares, de sus matices significativos en diferentes medios culturales, así como de sus continuidades y discontinuidades temporales. Es a la luz de este planteamiento que oriente mi análisis hacia las construcciones históricas en torno a la concepción de la educadora y del jardín de niños, para dar cuenta de que los saberes, formas de pensar, sentir y actuar de las educadoras están conformados de capas sedimentadas pero innegablemente abiertas a múltiples flujos culturales externos, razón por lo cual, el trabajo docente de las educadoras alude a un tamiz de temporalidades con las cuales responde en su actuar cotidiano y ante las

exigencias emanadas de reformas educativas. De acuerdo con Rockwel (2007: 178) las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo, están sujetas a flujos culturales provenientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura.

Para dar cuenta de esas temporalidades utilizo la metáfora de tres planos que propone Rockwell, las cuales se intersectan en cualquier momento y reflejan las diferentes temporalidades presentes en las culturas. Estos tres planos las denominan: a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana.

La larga duración hace alusión a prácticas arraigadas que se observan en la escuela que parecen ser atemporales, es decir, permanentes, Braudel (citado en Rockwel 2000) remite la idea de larga duración a aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir cualquier acontecimiento, cualquier trastorno social, cualquier revolución. Desde la perspectiva antropológica, esta larga duración incluye la matriz básica del lenguaje oral, la larga duración apunta a observar continuidades producidas desde tiempos milenarios que aún están presentes en las aulas y que observamos y formamos actualmente tales como: elementos, signos, objetos, prácticas, es decir, elementos del patrimonio común de la humanidad, así como las estructuras profundas de cada cultura, en el caso de preescolar en este plano se sitúan lo que he denominado herencias pedagógicas.

Para hacer alusión a la *continuidad relativa* la autora se basa en los planteamientos de Agnes Heller (1977:20) quién desarrolla la idea para referirse a “categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana... se despliegan por un tiempo, se desarrollan...o bien retroceden”. Rockwel menciona que en la vida cotidiana de la escuela es posible encontrar tales categorías que se dan por periodos variables en espacios de diferentes dimensiones, de tal forma que en las escuelas se superponen en cualquier momento, ya que la continuidad relativa

refleja múltiples temporalidades y espacialidades que se intersectan y se empalman dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades históricas dentro de cada escuela que se modifican con el tiempo. El plano de la continuidad relativa obliga a ver la heterogeneidad real de las culturas escolares, en donde no se trata de diferencias simplemente metodológicas o pedagógicas sino de profundas diferencias histórico-culturales, en el caso de preescolar las acciones que revelan continuidades relativas porque centran la acción en elementos que contienen significaciones imaginarias variables de acuerdo a su tiempo histórico y que convergen en el espacio escolar y dan distinguibilidad al trabajo docente de las educadoras las denominé núcleos simbólicos, y están conformadas por el uso de: la afectividad, la estética y la creatividad.

El tercer plano denominado la co-construcción cotidiana apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre si y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio, en éste plano se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, en este entramado los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales. La autora menciona que en este plano es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis, ya que la actividad incluye una dimensión objetiva cultural, así como una dimensión subjetiva de intervención activa de cada sujeto, por ello Rockwel menciona que a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas; en preescolar los cambios que surgen a partir de la resignificación de signos heredaos, son aquellos que se reconstruyen a partir del repertorio pedagógico con el que cuentan las educadoras, y que dan origen a una nueva cultura escolar, los cuales denominé: reordenamiento en la distribución de los tiempos y espacios dentro de la jornada escolar; visibilidad del trabajo docente de la educadora, una vía hacia la valorización: a) *visibilidad del trabajo docente a través de la presentación formal de los conocimientos a modo de rendición de cuentas* b) *visibilidad del trabajo docente como búsqueda de distinción social como profesionalista.*

El realizar el análisis del trabajo docente de las educadoras bajo la mirada de la co-construcción cotidiana, implicó comprender las relaciones que se entretajan en las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales.

1.2. Punto de partida metodológico

La presente investigación la realicé mediante una metodología etnográfica en el sentido antropológico que plantea Geertz (1987⁷) y Elsie Rockwell (2009:20-23)⁸, ambos coinciden en que la etnografía es mucho más que una herramienta para recolectar datos y no debe ser considerada como un método, sino más bien como un enfoque socio cultural, de lo que se trata es de llegar a comprender los significados de las acciones en el contexto histórico en que se suscitan, en la etnografía se encuentran método y teoría, pero sin agotar la problemática de ambos, éste proceder metodológico implicó andar en un camino bidireccional, me refiero a un ir y venir entre la teoría y el material empírico, transité en un camino donde la teoría en un inicio me proporcionó atisbos para afinar la mirada en el trabajo de campo, después con el material empírico obtenido tuve que regresar a la teoría, lo cual me permitió la construcción de categorías analíticas y establecer las relaciones conceptuales que ayudaron a articular la descripción de una determinada realidad, en este caso los rasgos de larga duración que parecen inalterables en el tiempo que he denominado herencia pedagógica⁹, y las co-construcciones que hacen las educadoras a partir de estos rasgos heredados.

⁷ Geertz Clifford (1987) Hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas de área, llevar un diario, etc. Pero no son esas actividades, esas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. La que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de; para emplear el concepto de Gilbert Ryle, "descripción densa"

⁸ Rockwell como investigadora del DIE desarrolló una de las líneas de investigación educativa más reconocidas: la antropología de la educación. Sus estudios etnográficos acerca del trabajo docente y de la vida cotidiana en la escuela, marcan un hito en el estudio y la reflexión acerca de las culturas escolares

⁹ La *herencia pedagógica* concepto construido a partir de las aportaciones de Heller, Rockwell, Ruth Mercado, Julia Dominique. La herencia pedagógica la refiero a todos aquellos elementos que para las educadoras son valiosos en el desarrollo de su trabajo docente, constituye un entramado de formas *correctas* de pensar, hablar, hacer (núcleos simbólicos, valores, creencias, saberes, prácticas) históricamente

Para esta investigación se entenderá el trabajo docente de acuerdo a las ideas de Rockwell (2011). Para la autora, el trabajo docente es una compleja trama de interacción difícil de describir de manera esquemática, pues los sujetos involucrados: maestros y alumnos en su interactuar se orientan de manera simultánea, entonces se generan saberes en los cuales se imbrican el cruce histórico social, la trayectoria personal y la cultura escolar, por lo tanto, el trabajo pedagógico no puede ser prescriptivo ni valorado de forma unilateral; la actividad entre los sujetos en el espacio escolar rebasa el contenido cultural objetivado en el conjunto de signos y herramientas disponibles. (p 10-13)

Desde la perspectiva etnográfica, la investigación que cobra vida en un tiempo y un espacio no se torna como un caso aislado, de acuerdo a Geertz (1987:33) “el lugar de estudio no es el objeto de estudio” el conocimiento de las situaciones cotidianas de las escuelas, permitieron recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos, para después situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general; mi estancia prolongada en el campo permitió vislumbrar las recurrencias de lo que sucede en la escuela así como los eventos extraordinarios que suceden en el trabajo cotidiano de las educadoras, pues a partir de éstos fui detectando y rastreando algunos elementos que para ellas son valiosos y por ello son utilizados, reproducidos y también reconfigurados.

Durante el trabajo de campo que llevé a cabo, la tarea de la “recolección de datos” precisó de una escucha y observación atenta, requirió del desarrollo de la habilidad para tomar notas y aprehender la realidad del contexto que se estuvo investigando, lo que me posibilitó posteriormente la realización de los registros ampliados de las notas de campo, tratando de construir *descripciones densas* en el sentido que plantea Geertz.

Los registros ampliados producto de la actividad de observación son invaluable ya que dan cuenta de lo sucedido, de las reacciones de los sujetos,

construidos, validados y sedimentados en su cultura escolar, que nos dan cuenta de elementos de larga duración, es decir, continuidades en el trabajo docente.

de sus saberes, de aquello con lo que se identifican, de sus formas de relacionarse con los otros, de la forma en que significan y re significan su trabajo docente, las palabras textuales que se enuncian también son relevantes porque en aquello que se dice existen juicios implícitos que hay que descubrir; en estos registros además de lo observado, también anoté las impresiones e interrogantes que me surgieron, este paso constituyó un primer momento de análisis. Rockwell (2009:22) plantea que no puede haber divisiones entre la tarea de “*recolección de datos*” y el trabajo de análisis, que son partes indisolubles del proceso investigativo, debido a que el sentido de la etnografía no es el observar, sino que a partir de las acciones observadas dentro de un contexto histórico comprender los significados de éstas, para lo cual se requiere de un trabajo intelectual que se sustente en determinadas teorías sobre lo social.

En la etnografía, el trabajo de campo es el proceso central, la constante observación e interacción en la localidad objeto de estudio, es la que proporciona la información valiosa y significativa, es lo que permite, de acuerdo a Rockwell (2009:21) *documentar lo no documentado de la realidad social*, es decir lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente aquella parte de la propia realidad que nunca se pone por escrito, sin embargo otros elementos que pueden apoyar a la investigación etnográfica son las entrevistas, registros y documentos.

En la etnografía, la entrevista no se considera como un simple evento aislado o independiente, sino como parte de un proceso de observación participante, en el cual el entrevistado ha sido estudiado en diferentes contextos con sus actividades regulares e interrogados en varias oportunidades, la entrevista se lleva a cabo de manera natural; a este respecto, Spradley (citado en Vela Peón 2005:73) comenta: “la entrevista etnográfica puede definirse como una estrategia para encontrar a la gente hablando acerca de lo que ellos conocen”.

Del arduo e incesante trabajo *llevado a cabo desde esta perspectiva etnográfica* el resultado *que se obtiene* es una descripción analítica que tiene tras de sí un trabajo conceptual; aunque éste, por la forma en que toman los textos etnográficos, pudiera no apreciarse en toda su magnitud, y hay aún quienes

niegan su valor al considerar el producto final como una “simple descripción de lo que sucede” (Sandoval 2008:26).

No hay que perder de vista que desde esta perspectiva metodológica *el etnógrafo construye conocimientos*; si bien describe realidades sociales particulares, a la vez plantea relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales. La interpretación y la integración de los conocimientos locales a la construcción misma de la descripción es un rasgo esencial del proceso etnográfico, la interpretación del conocimiento local no es un momento final sino un proceso continuo e ineludible. (Rockwell 2009).

Con estas ideas a la base, inicié el trabajo de campo en escuelas de preescolar, el cuál comprendió tres fases importantes:

1ª Fase: trabajo exploratorio

El trabajo de campo exploratorio partió de un conocimiento fundamentado producto del análisis de lecturas en el seminario de tesis I, pero también de la incertidumbre por determinar qué Jardines de Niños seleccionar; la disyuntiva estuvo entre elegir un plantel donde nadie me conociera¹⁰ para que el personal docente pudiera actuar con mayor naturalidad y evitar que existiera la complacencia, o mejor elegir un plantel donde me conocieran y esto me permitiera tener un cierto camino andado.

El trabajo de campo exploratorio lo realicé durante mes y medio, principio de febrero- mediados de marzo de 2011, con la finalidad de definir el lugar que pudiera ser viable para dar respuesta a las preguntas de investigación

La toma de decisión con respecto a cuales Jardines de Niños elegir, requirió de un acercamiento para conocer las condiciones reales, de acuerdo con

¹⁰ Cuando uno investiga en su mismo ámbito de trabajo a veces es difícil que no te conozcan, en mi trayectoria profesional he desempeñado los puestos de: educadora frente a grupo, Directora, Supervisora de Jardines de Niños y Apoyo Técnico Pedagógico, estas dos últimas funciones implicaron una mayor movilidad y por tanto mayor interacción con personal de diferentes planteles en una demarcación más amplia que tu sola adscripción o lugar de trabajo, por lo que empiezas a ser más familiar a más colegas, es por ello que surgió la disyuntiva en la elección de los Jardines de Niños para mi trabajo de campo

Rockwell (2009:23) el lugar adecuado es aquél en donde se pueda presenciar una serie de situaciones que deben tener cierta representatividad respecto a los procesos estudiados.

Durante el trabajo de campo exploratorio visité cinco jardines de niños, en todos ellos de alguna manera conocía a las directoras, solo en dos planteles había tenido una relación laboral con las directoras y educadoras, los criterios que determiné para la selección: diversidad en los años de servicio y en la formación académica, modalidad jornada regular y jornada ampliada.¹¹

2ª Fase: trabajo de definición

Tomé la decisión de seleccionar dos Jardines de Niños en el Distrito Federal, ambas escuelas contaban con maestras recién egresadas y otras con una larga trayectoria docente, con diferente nivel académico, licenciatura, normal básica, estudiante de maestría, un factor que no había considerado al inicio y que posteriormente se convirtió en criterio de selección fue la disposición de las educadoras y directoras para ser entrevistadas y observadas en su dinámica cotidiana por un determinado periodo de tiempo, de tal forma que en la elección definitiva quedó un Jardín de Niños en donde el personal no me conocía y otro en el que ya existía un cierto acercamiento laboral, uno es modalidad de jornada

¹¹ Cabe mencionar que en el Distrito Federal existen tres modalidades de Jardines de Niños, denominadas escuelas de jornada regular que operan en turno matutino y vespertino, escuelas de jornada ampliada y escuelas de tiempo completo, una de las diferencias entre estas modalidades radica en el tiempo de estancia de los alumnos y maestros que alude al supuesto que a mayor tiempo de estancia de los alumnos en la escuela mayores aprendizajes, otra diferencia radica en las líneas de acción que se determinan para la operación de la jornada escolar y una más la diferencia salarial.

La jornada regular es de 4 horas, mientras que la jornada ampliada es de 6 horas y la de tiempo completo es de 8 horas, esta última se estableció hace más de dos décadas, mientras que las de jornada ampliada iniciaron su operación en 2010 se presentaron como un innovador proceso de transformación estructural de la operación del servicio educativo, a las cuales se les ha asignado una gran partida presupuestal para dotarlas de materiales didácticos, para la asignación de maestras de inglés y para el pago de compensación a maestras y trabajadores de asistencia al plantel que prestaran sus servicios en las escuelas de dicha modalidad.

El programa de jornadas ampliadas se estableció para tratar de fortalecer la enseñanza de los niños y niñas a través de la enseñanza de un segundo idioma, el conocimiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el desarrollo de competencias para una vida saludable, y el aprendizaje de materias clave. La ampliación del horario en preescolar y primaria se presenta con la siguiente orientación: 3 horas de inglés, 1 hora de educación física, 1 hora de tecnologías de la información, y 5 horas de fortalecimiento académico.

ampliada con horario de 8:30 a 14:30 horas, la jornada total para las maestras es de 6 horas y el tiempo dedicado al trabajo con los niños es de 5 horas en horario de 9:00 a 14:00 horas; y otro de jornada regular turno matutino cuyo horario es de 8:30 a 12:30 horas, la jornada total para las maestras es de 4 horas y el tiempo dedicado al trabajo con los niños es de 3 horas en horario de 9:00 a 12:00hrs, sin embargo durante el trabajo en campo para el ciclo escolar 2011-2012 ambos pasaron a ser de jornada ampliada, lo cual implicó para las educadoras un aumento de dos horas al trabajo con los niños, una intensificación en el trabajo pedagógico y administrativo y al mismo tiempo un desconcierto y angustia para las educadoras y directora debido a que se trastocó la forma de trabajo y organización escolar que ellas venían llevando a cabo. A estas escuelas las denominé escuela 1 y escuela 2.

3ª Fase: Acción en el campo

El trabajo de campo lo realicé de abril a noviembre de 2011, restando a este periodo un mes, debido a que el periodo de receso escolar es en julio y agosto, mi estancia en ambos Jardines de Niños tuvo un lapso de cinco meses, los tiempos de permanencia fueron continuos, uno o dos días a la semana, de 2 a 4 horas; el mes de junio constituyó el periodo más intenso debido al periodo vacacional en la Universidad donde cursaba la maestría, lo que me permitió el asistir todos los días de la semana a las escuelas, claro que en una semana destinaba tres días para estar en la escuela 1 y dos días en escuela 2, pero la siguiente semana invertía la cantidad de días para asistir a las escuelas.

Mi estancia continua y prolongada me permitió tener un mejor conocimiento e interacción con todo el personal integrante de las escuelas, incluso con algunas madres de familia.

El proceso de estar en campo no fue una tarea sencilla, desde la incertidumbre del investigador de saber si lo que en ese momento se registra es lo adecuado, lo suficiente o lo relevante, hasta poder determinar el momento en que se debe hacer un alto en ese camino, otros factores no menos significativos fueron

el mantener un cierto distanciamiento para poder percibir y aprehender lo que se suscitaba sin establecer juicios de valor, o bien, verlo desde la propia trayectoria profesional. El último factor al que hago mención es el proceso de la confianza que poco a poco se fue construyendo, la estancia en las escuelas por periodos más largos en cuanto a horas y menos espaciados entre visita y visita me permitió ahondar más en algunos aspectos que había percibido y me permitieron ir encontrando recurrencias y eventos únicos de gran relevancia, que en algunos momentos surgieron, las maestras empezaron a compartir aquello que de verdad sentían y a trabajar sin sentir que tenían que cuidarse “del vigilante”. Todas estas observaciones e interacciones con las directoras y educadoras me permitieron ampliar la mirada respecto a su trabajo docente, vislumbrar cómo viven su trabajo, sus dinámicas de organización, la importancia o no que dan a ciertos eventos, y lo que para ellas representa hacer lo que hacen.

Para esta investigación el Jardín de Niños es considerado como un entramado de relaciones debido a que los sujetos participan en un contexto específico desde sus propias perspectivas, trayectorias personales y profesionales, que se van entretrejiendo con los valores, creencias, normas, modos de relación, que el grupo social –el gremio de las educadoras- consideran valiosos en su profesión.

Desde esta visión de escuela, el trabajo docente se configura y reconfigura en y por el contexto histórico y social, la organización escolar como parte de este contexto otorga una estructura, una identidad y un significado a lo que hacen los profesores, por lo que en esta investigación los sujetos a los que hago referencia son las directora y las educadoras, los escenarios considerados para la investigación etnográfica: dos jardines de niños oficiales de jornada ampliada, los espacios: las juntas de consejo técnico, las juntas semanales, las aulas y el patio escolar; en los dos primeros espacios mencionados llevé a cabo observaciones poniendo interés en los diálogos que se suscitaban entre el personal en cómo asumían la normatividad institucional, en quién, cómo y con base en qué tomaban decisiones académicas, así como en la manera en que van conformando su

cultura organizacional; los espacios denominado patio y sala de maestras fueron propicios para realizar pláticas informales y entrevistas que me permitieron ahondar sobre algunos aspectos que se suscitaron en las reuniones de trabajo de las docentes y del trabajo en el aula.

En las aulas, mi observación se centró en la forma en cómo las educadoras llevan a cabo la distribución de sus tiempos y espacios para la jornada laboral, en los diálogos que establecen con los niños, al seguimiento que daban a las actividades acordadas en las reuniones académicas, y a cómo resolvían lo que representaba las exigencias institucionales.

Las entrevistas llevadas a cabo fueron del tipo no estructuradas, y semi-estructuradas con final abierto, las realicé a educadoras y directoras con la intención de profundizar algunas cuestiones que no era posible conocer o entender con la sola observación.

La aplicación de este tipo de entrevistas partió del supuesto de acuerdo a Vela Peón (2005:71) que “los entrevistados poseen y conocen información valiosa para el entrevistador, y les resulta difícil comunicarla o transmitirla en forma verbal, a través de cuestionamientos directos”.

El trabajo de campo dio paso a la conformación de un archivo etnográfico, consistente en:

ARCHIVO ETNOGRAFICO	ESCUELA 1	ESCUELA 2
Registros ampliados de Observación en Consejo Técnicos *(en un inicio llevé a cabo la observación del consejo técnico el mismo día en los dos planteles lo que no me permitió ver todo el proceso; a partir de septiembre tome la decisión de estar solo en un consejo técnico por día)	3	3
Registros ampliados de Observación en Juntas Técnicas	3	1
Registros ampliados de Observación en aula	7	6
Registros ampliados de Observación en patio escolar	4	3
Registros de Entrevistas realizadas a directoras	2	2
Registros de entrevistas realizadas a educadoras	3	5
Total	22	20

Tomé la decisión de registrar las charlas informales dentro de los registros ampliados, de esta manera al revisarlos y releerlos me ayudaron a tener una mayor contextualización de lo sucedido.

El archivo etnográfico con los registros ampliados de observaciones y entrevistas fue el material básico para el análisis; a través de la lectura y relectura de lo transcrito comencé a realizar conjeturas e inferencias para ir perfilando la construcción de categorías analíticas que dieron paso a la construcción de lo que es la investigación.

El primer paso para el análisis fue contar con registros con descripciones densas, en este proceso, la simbología propuesta por Rockwell fue útil para la transcripción de las notas de campo, la utilización de ésta tuvo como cometido el hacer una especie de fotografía, es decir, contextualizar y recuperar todo lo sucedido, expresiones que denotan sentimientos, intención en la enunciación de palabras, gestos que remplazan palabras, intensidades en la expresión, verbal o corporal y, anotación de dudas, preguntas, inferencias y conjeturas que me surgían, las cuales a la vez se convertían en puntos para focalizar en la siguiente visita a las escuelas.

La relectura de registros fue un trabajo constante y fundamental para poder visualizar palabras y eventos recurrentes o desde mi percepción únicos, al encontrarlos opté por el subrayado haciendo uso de un color distinto para cada aspecto que observaba correspondía a una determinado rubro, esto dio paso a la conformación de categorías de análisis que estuvieron en constante construcción, porque no es en el primer intento que encuentras las categorías que te van ayudar a explicar tu objeto de estudio, de hecho el objeto de estudio desde la perspectiva etnográfica también se va construyendo. De acuerdo a Rockwell (2009:23) a diferencia de las investigaciones cuantitativas que requieren la definición previa de variables, desde la perspectiva etnográfica no se precisa de inicio de un modelo teórico acabado, que funcione como marco inamovible del estudio, dado el estrecho vínculo entre observación y análisis; en la investigación etnográfica las

categorías teóricas de diferentes niveles se precisan o incluso se construyen en el proceso analítico.

Al momento de ir subrayando fui haciendo preguntas a aquello que había subrayado y nuevamente efectuar una relectura para encontrar respuestas en los mismos registros y a la par iba a las categorías teóricas producidas por distintos autores y que estuvieran relacionadas con el objeto de estudio en construcción, aunque es bueno decir que difícilmente encontrarás categorías a la medida, más bien cuentas con conceptos que te ayudan a explicar los hallazgos, y finalmente la realización de textos interpretativos¹², si bien es cierto que te acercas al campo con ciertas ideas y referentes teóricos, como lo comentaba en párrafos anteriores, la estancia en las escuelas fue lo que me permitió el diseño de las categorías para dar respuesta a las preguntas de investigación .

A decir de las preguntas también fueron cambiando, estas no fueron las iniciales, al principio partí con la idea de conocer los cambios y continuidades en la práctica educativa en un momento importante para preescolar por la obligatoriedad de que ya gozaba, por su conformación de primer eslabón en la educación básica y por la reforma educativa de 2004 que fuertemente ha cuestionado las prácticas de las educadoras que han realizado y la validez de lo que aprenden los niños.

¿A dónde atisbar la mirada? A las prácticas educativas, a las relaciones que se gestan por las fuerzas de la institución, a la organización escolar, lo que me llevaba a cuestiones de micro-política escolar, además que el concepto de práctica tenía una diversidad de connotaciones que no embonaban con lo que realmente quería abocarme, la decisión fue posible a medida que me fui adentrando en el trabajo de campo, finalmente tomé la decisión de considerar a las educadoras como sujetos centrales, pensándolas como (Heller 1977) sujetos sociales que participan, que se construyen y reconstruyen cotidianamente a través de las interacciones que establecen en su contexto social; sujetos históricos que,

¹² Ver Anexo 1 presento un ejemplo de un registro y cómo es que se fue trabajando-

al nacer se encuentra con estructuras dadas, algunas las asume pero también cuenta con la capacidad de modificarlas de acuerdo a su interés; desde ésta visión cabía también la *perspectiva sociocultural* propuesta por Rockwell (2000) quien plantea que el contexto escolar es un complejo entramado de relaciones en el que se reflejan diferentes temporalidades que se intersectan en cualquier momento dando cabida a las continuidades –signos heredados que llevan a una larga duración-, discontinuidades -signos con una relativa continuidad- y co-construcción de signos heredados; estas temporalidades presentes en ámbito escolar pueden ser compartidas por todo el gremio de educadoras pero algunas pueden estar dadas y compartidas por algunas escuelas por lo que las culturas escolares (Viñao 2006) consideradas como un conjunto de rituales, inercias, prácticas y reglas del juego que son sedimentadas a lo largo del tiempo, no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas, ayudarían a dar cuenta de la heterogeneidad cultural que existe en el ámbito escolar.

CAPITULO II

EL GÉNERO EN EDUCACION PREESCOLAR “LA NIÑA MAYOR DE SU GRUPO”

El género considerado como una categoría de análisis de carácter múltiple, complejo y variable, incluye las relaciones de poder en ella involucradas, así como el carácter simbólico de las relaciones humanas en virtud del sentido subjetivo que encierran las relaciones sociales desde la perspectiva de la referencia sexual. (Scott 1999)

En este capítulo, muestro cómo una visión de género en particular ha sido determinante en la conformación de la identidad de la profesión de la educadora, y cómo las educadoras han internalizado al menos de manera parcial éste complejo simbólico-cultural en torno a la profesión, el cuál se encuentra presente en el actuar cotidiano de las educadoras con rasgos de larga duración¹³, de relativa continuidad¹⁴ y co-construcción cotidiana.¹⁵

También manifiesto que la identidad que se ha construido en torno a la educadora contiene marcas o huellas que han dado distinguibilidad a la profesión mismas que se han sedimentando a lo largo del tiempo y se han constituido en núcleos simbólicos dominantes de la profesión tales como el sentido *de la estética, la creativa y la afectividad propia de las mujeres*, los cuales conforman parte de la herencia pedagógica y de la cultura escolar propia del preescolar.

El hecho de que las educadoras compartan núcleos simbólicos sociales atribuidos a “ser una buena educadora” no niega que el sujeto en condiciones sociales concretas participe en la construcción de sí mismo y de su mundo inmediato, es por ello que la educadora transita entre el imaginario social y su

¹³ Retomo el concepto de larga duración del historiador francés Braudel (citado en Rockwell 2000: 7) “Braudel remite la idea de la larga duración a aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir, cualquier acontecimiento, cualquier trastorno social, cualquier revolución”

¹⁴ La relativa continuidad la tomo de Heller (1977:20) quien hace referencia a “categorías que se conservan, o al menos se despliegan por un tiempo, y por lo tanto se desarrollan o bien retroceden”

¹⁵ (Rockwell 2000) denomina *co-construcción cotidiana*, a la nueva cultura, los nuevos significados, las nuevas prácticas que se produce a partir del encuentro con la cultura heredada.

autorrealización, entre los núcleos simbólicos que comparte y su deseo de trascender, de hacerse presente como profesionalista, porque pareciera que por esa doble maternidad¹⁶ que se le ha atribuido en el ejercicio de su profesión por su condición de mujer, su estatus de maestra ha sido equiparada a “cuidar niños” lo que la ha hecho que transite entre una presencia de género y una ausencia de profesionalidad¹⁷ en el sistema educativo.

2.1. Presencia de género y ausencia de profesionalidad en las educadoras en el sistema educativo.

Hablar de la educadora nos lleva a tocar el tema de la inserción de la mujer en el ámbito laboral de la educación, y por tanto el género en la profesión; la división sexual del trabajo tanto en el seno mismo de la familia como en la sociedad global “ha ubicado a la mujer en la esfera de lo emocional, ella es la que brinda la seguridad emocional, la que cuida los sentimientos” (Apple 1989:56), la que posee supuestas capacidades para la crianza y los supuestos dones de empatía, etc., todos estos atributos las convirtió en candidatas ideales para la enseñanza en las escuelas de párvulos.

Federico Froebel fundador de kindergarten en Alemania, fue el primero en asociar la función de la educadora con la *identidad de madre*, a partir de la cual se estructuraron las funciones o el rol de la docente de preescolar.

“Fröebel consideró que era necesaria el alma femenina -al considerarla como madre- en la formación del niño pequeño, pues esta etapa de la vida del ser

¹⁶ Aurora Elizondo (1993) refiere que las maestras de preescolar por el rol de género asignado a su trabajo, viven una *doble maternidad* desempeñan una *doble jornada* desempeñando su rol de madre biológica y de madre educadora

La doble maternidad Ada Abraham (1984) la refiere a la docente mujer, porque por el rol de género asignado a su profesión, pareciera que vive la maternidad con sus alumnos y con los hijos propios

¹⁷ Para este trabajo tomaremos la definición de profesionalidad que plantea Gimeno Sacristan (1997:84) quien la enuncia como “la expresión de la especificidad de la actuación en la práctica, es decir, como el conjunto de actuaciones destrezas, conocimientos, actitudes y valores, que dependen de los fines y metas del sistema educativo, y de la diversidad de conocimientos legitimadores provenientes de momentos históricos concretos”.

humano requiere de cuidados especiales que sólo la ternura de la mujer podía proporcionar. Toda esta valoración de la mujer y de la sensibilidad del corazón femenino en la orientación de los niños, trajo como consecuencia la incorporación de la mujer alemana al quehacer docente de un modo formal. Más tarde este ideal se haría extensivo al mundo entero. Desde entonces, la mujer juega un papel relevante como educadora natural de la infancia (Ramos C, Pasten A, Máximo P, Soto N 2011)

La trascendencia del legado de Fröebel de considerar el trabajo de la mujer con los niños como algo inherente de ella, mostrándola como una madre y el considerar el jardín de niños como una extensión del hogar, determinó por muchos años la exclusividad de la mujer para la educación de los niños en el ámbito formal hasta los 6 años.

Tal vez, ello se ha debido a una especie de moral social que apunta que la *profesión ideal de la mujer es la de cuidar niños*, ella con solo estar presente, puede brindar a los menores un mundo de afecto que ayudará a que crezcan felices y con buena moral.

La educadora se ha visto determinada por un concepto de cultura y de identidad de género, en función de un ideal.

La identidad de género de acuerdo a Judith Butler (2007) es una construcción performativa, una representación, una puesta en escena, que es posible por la significación de roles, la réplica de modos de conducta, y los rituales simbólicos de los seres humanos. De esta manera, el género se naturaliza desde un marco regulador que impone lo que es ser mujer y lo que es ser hombre, y por tanto la asignación de roles. A la mujer se le ha asignado una supuesta fragilidad, un instinto maternal y hasta vulnerabilidad al expresar con mayor frecuencia e intensidad sus emociones como la ternura y el llanto, a la vez que se espera de ella mayor sumisión y condescendencia, se le empezó a otorgar el rol de ama de casa, mientras que al hombre se le ha identificado como el

proveedor, protector, fuerte, activo, inteligente, razonable, etc. En esta construcción performativa el sexo siempre ha equivalido a género.

“Sexo” y “género”, son dos cuestiones distintas, refiriéndose la primera a las características biológicas y anatómicas que nos hacen ser hombre o ser mujer, en tanto que la forma en que se nos ha tratado, educado y estereotipado conforma lo que llamamos el “género”¹⁸, que a su vez, marca las formas de relación de los seres humanos, con las cuales construimos el mundo y a través de las cuales interactuamos e interpretamos nuestro papel y en consecuencia lo vivimos.

Diariamente se puede observar que esos atributos o cualidades que se asignan de manera diferenciada y desigual a hombres y mujeres, se han constituido en estereotipos de género, es decir, se han fijado como si fueran una esencia, algo inherente, inmutable y externo que determina los cuerpos, aun cuando la experiencia diga que las mujeres y los hombres pueden compartir características de ambos modelos.

Un estereotipo de género no solo obliga - a los ojos de otros y en función de un modelo social- a ser de alguna manera femenina o masculino, sino que también asigna un lugar, una función y papel para desempeñar (Leñero, 2009)

En el caso de las educadoras, la institución escolar¹⁹ ha legitimado y reconocido socialmente su función a través de la cualificación y la fijación de

¹⁸ Género: término para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y la masculino lo cual se define como “conjunto de prácticas , ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas (aplicadas a los hombres) y como femeninas (adjudicadas a las mujeres), lo mismo que un serie de comportamientos asociados a tales categorías y da cuenta de las atribuciones sociales que se hacen a uno y otro sexo, involucrando relaciones de poder y desigualdad” (Piñones,2005, citado en Leñero, 2009)

¹⁹ Para este caso considero la definición de institución escolar que plantea Ruth Mercado, la describe como una estructura que refleja proyectos y tendencias dominantes impuestos por el Estado mediante la escuela; menciona que la estructura está referida al sistema escolar en su conjunto sus formas de jerarquización, organización administrativa y curricular, así como las reglas explícitas en la legislación educativa y reglamentación escolar (Rockwell E, Mercado R 2003: 86)

atributos a la mujer. En la obra de Rosaura Zapata²⁰ “*Teoría y práctica del Jardín de Niños*” (1962) encontramos indicios a través de la historia de cómo el género ha sido naturalizado, con ésta visión se estableció una especie de construcción simbólica de la educadora, lo que llevó a instaurar un sello particular al trabajo docente de la maestra de Jardín de Niños.

En el texto de Rosaura Zapata, encontramos que se expone la relevancia de la vocación en las educadoras y posteriormente se enuncian una serie de atributos que la mujer debía poseer para poder ser educadora. La vocación en la educadora era imprescindible por el material humano con el cual trabajaría; Rosaura Zapata concibe la vocación como el anhelo a trabajar, como una llamada interna de todas las fibras del ser, como una entrega completa de pensamiento y de acción, que llevaría a la maestra a cumplir la elevada misión puesta en sus manos.

Hace mención que aunado a la vocación para el ejercicio de su profesión a diferencia de otras profesiones, quien pretendiera ser educadora debía poseer los mayores atributos posibles para corresponder al privilegio que le marcaba el Destino, entre los que destacó²¹:

El sentimiento estético; el cual lo equiparó a una sensibilidad artística innata indispensable en las educadoras para poder dirigir las manifestaciones naturales y artísticas de los niños y cimentar en ellos la belleza y la verdad.

La alegría como un atributo en la educadora, se esperaba de ella ademanes, gestos, palabras amables y cariñosas que permitirían alentar, animar y persuadir a los niños a actuar por el sendero del bien y la felicidad.

²⁰ A la par de la Profesora Estefanía Castañeda y la profesora Bertha Von Glümer, Rosaura Zapata se cuenta entre las pioneras en la formación de las maestras de jardines de niños, hacia 1909 la Profesora Bertha Von Glümer era responsable de impartir el curso Pedagogía de los Jardines de Niños en la escuela Normal para Profesores, cargo que posteriormente le fue cedido a la Profesora Rosaura Zapata, (SEP 1988:39) En 1928 se crea la Inspección General de Jardines de Niños con el propósito de aglutinar en un solo sector a todas las educadoras, el cargo de Inspectora General le fue otorgado a Rosaura Zapata quién tiene la iniciativa de plantear una reforma a los Jardines de Niños para dar respuesta a una educación que postulaba imprimir el sello del nacionalismo y del patriotismo en todas sus acciones, dicho proyecto de reforma fue aprobado, se acepta la denominación de Jardín de Niños, para desterrar el uso del vocablo extranjero Kindergarten como parte de la nacionalización de ésta institución (*Zapata R 1946 :33-41*)

²¹ Presento como Anexo 2 la transcripción del texto de Rosaura Zapata referido a las características que debía poseer una educadora

Su forma de vestir, su porte, rostro amable y palabras cariñosas plasmaría en el niño la idea acerca del contenido y del optimismo²².

El dinamismo como una cualidad que permitiría a la educadora responder a las demandas de movimiento y acción propias de la naturaleza del niño, con esta visión, situó a la educadora *“como la niña mayor del grupo dispuesta a jugar y trabajar, lo mismo en las parcelas del jardín que con los diversos materiales que se ofrecen al pequeño para que exteriorice sus ideas”*;

La laboriosidad situada también como una cualidad prioritaria, con la cual alentaría el trabajo de los niños siendo ejemplo de acción y entusiasmo y crearía actividades variadas.

Gozar de buena salud; la salud concebida como un atributo, necesaria en la educadora para desempeñar un papel como animadora que motive a los niños a realizar diversas actividades tanto físicas como de índole artística.

Una amplia cultura general, que sitúa a la educadora como proveedora del conocimiento; en palabras de Rosaura Zapata *“obtener de ella- de la educadora- lo fundamental, el rayito de luz formado con átomos de la vasta claridad poseída, para extraer la dosis necesaria para alimentar una vida que se inicia”*.

Ser pródiga en bondades; hace referencia a cualidades que tienen que ver con sensibilidad a los sentimientos de otros, a la facilidad y dominio de la palabra, al poder establecer la armonía en las relaciones interpersonales, hace mención de la escucha, el consuelo, el aliento entendido como motivación a continuar, atributos asignados al género femenino.” [...] *La armonía que reine en el plantel entre todos sus componentes y las buenas relaciones con que fuera de él cuente para su beneficio, crearán el ambiente que harán del niño que educamos, un ser eficiente, útil a sí mismo y a los demás”*.

Ser una verdadera Trabajadora Social, hace referencia al sentido de humanidad y servicio que debe mostrar hacia los demás como parte de la labor de ser

²² Con relación al atributo de la alegría que debía poseer la educadora según Rosaura Zapata en este fragmento textual, se deja ver la instauración de los cantos en el jardín de niños como necesarios para la construcción de la alegría. Cuando en un Jardín de Niños no se escuchan risas y los ojitos no se animan con la luz del contento y hay en los cuerpecitos flojedad e indiferencia, se está faltando al compromiso sagrado que se tiene con la Patria de estructurar el cimiento de la educación —en la que ella cifra sus esperanzas— bajo las bases más sólidas de salud, laboriosidad y de bienestar precisamente en los años de la existencia que mayor plasticidad ofrecen para conseguirlo.

Queremos pues educadoras plenas de emoción, constructiva y útil que con su animación hagan que en los Jardines de Niños reine la alegría y el bienestar, y que esa felicidad se traduzca en actividad espiritual y física exteriorizada en expresiones con risas y con cantos (Zapata Rosaura 1962)

educadora y con esto habría de contribuir al mejoramiento del ambiente en el que viven los niños. (Zapata 1962, p.13-16)

Al parecer hay una cierta noción de atributos bilógicos y otros que debieran ser aprendidos. Como atributos biológicos se vislumbra el que la educadora *goce de buena salud, que posea un sentido estético, que sea alegre y pródiga en bondades*; como aquellos atributos que debe aprender se encuentran *el que posea una amplia cultura general, que sea dinámica y laboriosa, y que sea una verdadera trabajadora social*.

El texto en mención, no solo nos revela el pensamiento del México posrevolucionario nacionalista, sino que, además nos permite darnos cuenta de las construcciones sociales que han trascendido y se fueron sedimentando, en torno a la concepción de ser educadora; con esta visión, se formaron muchas generaciones de maestras de Jardines de Niños.

Nos encontramos con un ordenamiento social y cultural que ha colocado, atribuido y dictado a la educadora comportamientos, posiciones sociales, formas de trabajo, capacidades, habilidades, sentimientos, lugares y espacio, deseos, expectativas, derechos y obligaciones.

Este ordenamiento poderoso, diferenciador y desigual, sustentado en las diferencias sexuales y los mandatos de género, ha propiciado que la educadora se mueva entre un ir y venir del rol que se le ha impuesto, transitando en una especie de reloj de arena, entre el espacio público en donde realiza su trabajo docente, en el cual aparentemente comparte una misma forma de ser educadora con sus iguales y entre el espacio privado (el de su hogar) el cual se caracteriza por la indiscernibilidad, es decir hay una falta de reconocimiento social por su condición de mujer.

Ada Abraham (1984) señala que se produce un conflicto en la mujer cuya profesión es la de ser maestra, por el desempeño de dos papeles, en los cuales, se tiene que ocupar de niños, por un lado en su profesión docente con sus

alumnos y por otro como madre de familia con sus hijos. La docente vive su conflicto como la suerte cotidiana e inmutable que le ha tocado, debido a que tiene que dividir su tiempo entre su trabajo y su hogar, si dedica más tiempo a sus hijos, no hay suficiente tiempo para la preparación de tareas profesionales, o viceversa, si da más tiempo para con sus alumnos considera que está abandonando a los propios hijos, lo cual le genera culpa, es como si ser feliz con unos la hiciera sentir culpabilidad respecto a los otros, como si todos fueran sus propios hijos.

Este conflicto se deriva del estereotipo de género y del rol que se le ha asignado a la mujer en esta profesión, el reforzamiento del papel maternal por parte de las mujeres en el ejercicio de su profesión docente es lo que Ada Abraham denomina maternaje (1986:109-111)

Este concepto de maternaje es retomado por Aurora Elizondo (1993) al hablar de las maestras de preescolar cuando comenta que *la identidad de la educadora*, revela una *doble maternidad* y por lo tanto una *doble jornada* por su rol de madre biológica y de madre educadora.

Al establecerse un estereotipo de educadora, a partir de la asignación de atributos sociales, físicos emocionales, estéticos que tienen que ver con una concepción biológica del ser mujer, han quedado fuera del rol de la mujer las cualidades como razón, independencia, autonomía, valentía etc. es así como aparece la complejidad de la construcción de la identidad de la educadora, ya que la enfrenta a diario a ejercer la maternidad dentro y fuera del hogar.

Podría decirse que en el espacio educativo, a la educadora se le ha otorgado visibilidad principalmente a través del cumplimiento de su rol materno, una serie de marcas de distinguibilidad, dio paso a la conformación de una identidad y distinguibilidad cualitativa en torno a la figura de la educadora. dejando fuera su profesionalidad.

Gimeno Sacristán (1997:84) define la profesionalidad “como el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores, que dependen de los

fines y metas del sistema educativo, y de la diversidad de conocimientos legitimadores provenientes de momentos históricos concretos”.

Con respecto las educadoras podríamos decir primeramente que al ser un colectivo de mujeres su tránsito en el ámbito público no ha sido fácil, histórica y socialmente ha sido un colectivo discriminado, por otra parte la relación que establece con sus alumnos está basada en la obligatoriedad, es decir, los niños no asisten por propia voluntad, lo que hace que la atención de los menores considerados como inmaduros y dependientes, se establezca como un servicio de “uso natural”, aunado a esto, los conocimientos legitimadores que en toda escolarización se concretan en los fines y metas educativos, en la educación preescolar han estado sujetos a una polémica en cuanto a cuales son exactamente y de qué forma han de entenderse útiles, (Hoyle 1987) por ende, la figura de la educadora como profesional de la educación en el imaginario social se ha reducido al ejercicio de una maternidad en su labor docente.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1997:86) los docentes como colectivo social, tienen definido un cierto estatus que indica la valoración social que de ellos se tiene, y se diferencia en función del nivel escolar en el que se ejerce; en el caso de educación preescolar la valoración ha estado situada mayoritariamente en una cuestión asistencial, al concebirse como la extensión del hogar se ha visto como una *pre-escuela*; también ha tenido que ver la formación académica de la maestra de preescolar, que en sus inicios no tuvo un estatus demasiado próspero, ni lo suficientemente prolongada, todo ello contribuyó a la conformación de una identidad y distinguibilidad cualitativa en torno a la figura de la educadora.

2.2. Distinguidades cualitativas en torno a la figura de la educadora.

La identidad de las personas implica una distinguibilidad²³ cualitativa, pasemos primero a entender que es la identidad. La identidad tiene que ver con

²³ Gilberto Giménez (2005.:5) de acuerdo a las investigaciones realizadas destacan tres series de elementos de distinguibilidad: la pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes

nuestra historia de vida, que es influida por el concepto de mundo que manejamos y por el concepto de mundo que predomina en la época y lugar en que vivimos. Por lo tanto, en este concepto hay un cruce individuo-grupo-sociedad por un lado, y de la historia personal con la historia social por otro. Se puede decir que la identidad está en proceso de cambio permanente, lo que implica la afirmación de particularidades, pero también de diferencias y relaciones con los otros. De acuerdo a Gilberto Giménez (2007)

La identidad tiene que ver con la idea que tenemos de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación de nosotros mismos en relación con los demás, implica por lo tanto hacer comparaciones entre las personas para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas, es decir cuando creemos encontrar semejanzas entre las personas e inferimos que comparten una misma identidad distinguible de las otras personas que nos parecen similares. En suma, no basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto, también tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente. (p53)

Como individuo no sólo soy distinto porque me definen de cierta manera los demás individuos, sino que además me distingo cualitativamente, porque desempeño una serie de roles socialmente reconocidos, porque pertenezco a determinados grupos que también me reconocen como miembro, o porque poseo una trayectoria o biografía incanjeable también conocida, que se revela, se afirma y se reconoce en los contextos pertinentes de interacción y comunicación social.

La idea misma de distinguibilidad supone la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definen de algún modo la especificidad, la unicidad o la no sustituibilidad de la unidad considerada. La identidad social profesional que se ha construido en torno a la educadora contiene

colectividades), la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales; y una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada.

marcas o huellas que se han sedimentando a lo largo del tiempo, todo esto se debe a un magma de significaciones imaginarias, que determinan las formas de relación, a la vez que el sostenimiento de una sociedad como tal.

Las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar / decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso cuando sea conflictual. (Castoriadis, 1989:322-323)

La Identidad es una configuración imaginaria que se instaure a partir de la identificación con el otro, por eso, el sujeto se constituye a partir del otro, se identifica con él y se re-significa a través de lo que se interioriza del otro. Por su parte Castoriadis considera:

“Lo imaginario social instituyente es el modo de representación de la imaginación radical en el conjunto, estableciendo significaciones que la psique no podría producir por sí sola sin el colectivo, es decir identidades. Las significaciones sociales imaginarias crean determinados mundos” (citado en Jiménez, 2005:3)

De acuerdo a Castoriadis (1989) el magma hace referencia a una totalidad de representaciones interconectadas en movimiento, que se instituyen, y en ese movimiento van dejando sedimentos (los instituidos) que dejan huella, pero con el tiempo se desprenden poco a poco y al mezclarse con las significaciones que están en proceso, se van transformando.

Marcas o huellas en torno a la identidad de la educadora históricamente y de manera explícita lo encontramos con el texto ya citado de Rosaura Zapata, al parecer existían atributos socialmente construidos que tienen que ver con una concepción biológica del ser mujer y otros elementos atribuidos que precisaban ser aprendidos por considerarse como fundamentales e invaluable para el ejercicio de la profesión.

Con relación al texto de Rosaura Zapata se pueden rastrear nociones relacionadas con atributos aparentemente biológicos en las siguientes expresiones: La educadora debe [...] “corresponder al privilegio que le marcó el Destino”, “alimentar una vida que se inicia”, “gozar de buena salud... para no dar un triste espectáculo” “ser alegre” “plena de emoción, constructiva y útil que con su animación hagan que en los Jardines de Niños reine la alegría y el bienestar, y que esa felicidad se traduzca en actividad espiritual y física exteriorizada en expresiones con risas y con cantos” “debe contar con un sentimiento estético ...para cimentar en el niño la belleza y la verdad” , “sensibilidad artística necesaria para percatarse de esas manifestaciones –en los niños- y dirigir las sabiamente” esta concepción posiciona a la educadora como madre que da vida y orienta, como proveedora y centro de la acción, la coloca como la responsable de mitigar sufrimientos y como pilar que da fortaleza; al reconocerse la profesión docente en términos de atributos femeninos, se aprende que la profesión de educadora está referida a cuidados, sentimientos y actitudes, esta magnificación afectiva de género contribuyó a la adopción del maternaje en la profesión De acuerdo a Anzaldúa (2004), el imaginario de los docentes encuentra una estrecha relación en la función docente de las mujeres y su rol maternal:

...la gran mayoría de las personas que asumían la función docente eran mujeres. De tal manera que a las significaciones imaginarias de ser maestra se agregan las imaginarias en torno a la mujer y la maternidad: la “abnegación”, la “pureza”, “la ternura”, la “belleza”, “el amor” y el “cuidado materno”, entre otras... Todas estas refuerzan las transferencias madre-hijo, que aparecen reiteradamente en la escuela (p.363)

Otras nociones socialmente construidas como cualificaciones necesarias que debía aprender la mujer para poder desempeñarse como educadora, se enuncian de la siguiente manera en el texto de Rosaura Zapata: la educadora [...] “se valdrá de todos los medios para conservar –la salud- ...sus prácticas de vollyball,.. la gimnasia rítmica que tan valiosa les es, para ellas mismas, y para aplicarla con los niños encauzando su educación física dentro de las normas de arte, de flexibilidad y de gracia que la rítmica proporciona”, “debe ser dinámica y

laboriosa.... Será pues la niña mayor de su grupo que juegue y trabaje” , “en el rostro de la educadora, en su porte, en sus ademanes, en sus gestos, en su palabra y aún en su vestir, plasma en el niño sus ideas acerca del contenido y del optimismo” “la educadora debe ser una verdadera Trabajadora Social con sentido de humanidad y comprensión del verdadero significado de servicio y cooperación” estos atributos que se esperaba desarrollaran las educadoras marcaban y dejaban claro, por una parte que la educadora debía enseñar con el ejemplo, por la otra se delimitaba *el deber ser de la mujer*, la laboriosidad remite a las acciones manuales y del hogar bien vistas por la sociedad, se aúnan los buenos modales y la etiqueta del vestir donde incluso el uso de los colores muestra significaciones relevantes, es así como a la educadora se le presenta un mundo “ ya < constituido > [...] *la educadora como* particular debe aprender a <usar> las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado”. (Heller 1977:22) las cursivas son mías)

Para que una educadora se pudiera reproducir en su singularidad se tornaba imprescindible poseer y también aprender ciertas cualificaciones, lo que nos da cuenta de la instauración de un imaginario social en torno a la maestra de Jardín de Niños.

El imaginario social instituyente que se refiere a ese poder de creación que existe en las colectividades humanas, una vez que se crea, las significaciones imaginarias sociales se solidifican y esto da paso a la sociedad instituida que asegura la permanencia, la reproducción y repetición de formas que regulan la vida de los seres humanos hasta que un cambio histórico las modifique o remplace. De acuerdo a Heller (1970)

“...el hombre se apropia de las diversas capacidades (manipuladoras y orientadoras) éstas son posteriormente ejercitadas siempre y con continuidad [...] entre las capacidades ejercitadas con continuidad algunas son

características de una fase determinada de la vida del particular en el caso de la mujer el cuidado de los hijos” (p.23)

Es quizá por ello que la mujer al elegir ser educadora o al pensar en su profesión como maestra de jardín de niños, destaca como “una de las razones primarias la afinidad o gusto por los niños, lo que denota una investidura, un ropaje ideológico con el que la asignación de género, la tradición y el sentido común han revestido dicha profesión” (Aguilar, Sandoval, 1987:133)

De aquí se infiere que, propiamente hablando, la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional.

La identidad del individuo se define principalmente por la pluralidad de sus pertenencias sociales, la cual, lejos de eclipsar la identidad personal, es precisamente la que la define y constituye. La pertenencia social implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad, hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad, ésta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada, pero sobre todo, mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión, donde el status de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales.

2.3. La identidad como núcleo simbólico de acción en el trabajo docente de la educadora.

Cuando una mujer decide estudiar para ser *educadora* de antemano ha interiorizado al menos de manera parcial el complejo simbólico-cultural en torno a la profesión, como el rol que va a desempeñar en la sociedad, y las expectativas de comportamiento anexas a la profesión que tendrá que asumir, tales como ser maternal, paciente, cariñosa, alegre, juguetona, así como los núcleos símbolos dominantes de la profesión que compartirá, tales como *ser afectiva, ser creativa,*

y poseer determinado sentido de la estética lo que nos da cuenta de la serie de atributos del imaginario social instituido en esta profesión.

Encontramos la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural en expresiones de las maestras acerca del motivo que las llevó a decidir ser educadoras:

“A mí me gustaba desde chiquita ser maestra, el típico juego a la escuelita siempre me han gustado los niños, realmente soy niñera” “Me gusta estar con los niños, verlos emocionados, su espontaneidad es lo que disfruto, el que me digan maestra te quiero mucho, te vez bonita, esos son halagos que te motivan” “me gusta estar con los niños aunque a veces soy un poco permisiva” (ent. ma. esc. Esc. 2 reg. 6)²⁴

“Siempre me ha gustado desde que yo recuerdo desde niña, para mi implica proporcionarles algo de lo que quizá no tiene en casa, la atención, el cariño, los límites” (ent. ma. esc.1 reg. 24)

Estas expresiones además del complejo simbólico cultural referido a la naturalización del gusto por los niños como si existiera una comprensión intuitiva y profunda con los deseos de los pequeños, denota también la asociación de la educadora como *la niña mayor del grupo* que se mueve en una especie de búsqueda de anhelo y gratificación, pero además se encuentra presente “el deseo de servir a los niños, ya sea en lo individual o a los niños en función de la sociedad en términos de cambio social o de contribución a la armonía social...La posibilidad de realizar el deseo de servir se relaciona frecuentemente con la satisfacción personal... motivo por el cual algunas mujeres eligen la carrera de maestra que se expresa en términos de su deseo de servir” (Aguilar, Sandoval,1987:135)

²⁴ La clave que se muestra entre paréntesis corresponde a un código personal que identifica el material empírico, durante la investigación etnográfica se realizó trabajo de campo el cuál consistió en observación en aulas, en patio, en juntas y consejos técnicos y en dos Jardines de Niños así como entrevistas semiestructurada, las convenciones utilizadas y que estarán presentes en toda la investigación son las siguientes: ma.=maestra, dir.= directora, gpo. = grupo, reg.=registro esc. 1= escuela 1, esc.2=escuela 2, ent.=entrevista, obs. =observación, J de N = jardín de niños, C.T.= consejo técnico.

La pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir el complejo simbólico-cultural que funciona como emblema de los mismos, permite re-conceptualizarlo, esto nos lleva a comprender que pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir al menos parcialmente el núcleo simbólico que los caracteriza y define.

De acuerdo a Merton (citado en Giménez, 2005)

Se puede pertenecer y manifestar lealtad a *los grupos*, entendiendo estos como un conjunto de individuos en interacción según reglas establecidas, tales como: una aldea, un vecindario, una comunidad barrial, una asociación deportiva, una escuela y cualquier otra sociedad definida por la frecuencia de interacciones en espacios próximos a las *colectividades*, las cuales serían conjuntos de individuos que, aún en ausencia de toda interacción y contacto próximo, experimentan cierto sentimiento de solidaridad porque comparten ciertos valores y porque un sentimiento de obligación moral los impulsan a responder como es debido, a las expectativas ligadas a ciertos roles sociales, es decir, las grandes comunidades imaginadas, las cuales pueden ser definidas como relaciones de interacción coyunturalmente actualizadas por los individuos que las constituyen, las redes de interacción, tocan la pertenencia categorial - ser mujer, maestro, clasemediero, yuppie - desempeñan un papel fundamental en la definición de algunas identidades sociales (por ejemplo, la identidad de género), debido a las representaciones y estereotipos que se le asocian. (p.7)

Si bien es cierto, que la identidad de la educadora se puede asociar con una gran comunidad imaginada que es el magisterio, esta comunidad presenta rasgos particularizantes de acuerdo al nivel educativo, en el caso de la educadora la identidad de ésta, ha sido permeada por una serie de rasgos que la asocian a una categoría de género llamada *mujer*, existe una asociación espontánea a una serie de rasgos expresivos como pasividad, sumisión, sensibilidad a las relaciones con otros. Cuando una educadora se encuentra con un grupo de maestros y maestras de diferentes niveles educativos (primaria o secundaria) es común escuchar expresiones como “¡Aaaaay que lindo! eres educadora, ¡que tierna! ¡qué bonito! ¡que paciencia!” (ent. ma. esc. 1 reg. 4)

Más aún, los colegas, hacen patente ese imaginario social en la forma en que se establecen relaciones de trabajo

“Los maestros de primaria nos tienen todavía como “las cositas”, las que hacen trabajos manuales, las lindas, las tiernas y cuando tú trabajas con ellos, pues te dan el taller de educación artística o el de música... bueeeno tu eres de preescolar pues a actividades artísticas, porque sabes dibujar, cantar y jugar, ¡pues, es lo que haces! ¿no?, y yo, pues no tuve problema organizando y haciendo los materiales, pero también puedo trabajar en otras áreas como matemáticas ” (ent. ma. esc.1 reg. 4)

Se trata de un conjunto de características disposiciones, hábitos, actitudes, capacidades, incluso imagen del propio cuerpo que han sido atribuidos a la educadora, algunos de estos atributos pueden funcionar como rasgos individuales como si fuesen biológicos, tales como la creatividad, la imaginación, la habilidad para las manualidades, la inteligencia, etc., mientras que otros tienen una significación más relacional porque denotan rasgos de sociabilidad (ser tolerante, paciente, comprensivo, etc.) Sea que estos atributos se piensen en términos biológicos o en términos relacionales, todos los atributos son materia social, por esta razón no es lo mismo ser maestra de secundaria o primaria que de preescolar, o bien, no es lo mismo ser en México hombre bailarín o educador, que ser hombre abogado o ingeniero.

Pese a la subvaloración existente por parte de la sociedad hacia la carrera en general de maestro, dentro del mismo magisterio se encuentra presente una subvaloración al trabajo de la educadora, hay una percepción de la profesión de la maestra de Jardín de Niños como vacía de contenido profesional y cargada por el gusto e inclinación hacia el cuidar niños, por lo tanto dentro del magisterio la profesión de educadora es considerada como de menor status social.

Desde el punto de vista sociológico se dice que ser maestro de preescolar y de primaria, es una *semiprofesión*, en comparación con otras profesiones liberales clásicas, porque se manifiesta de múltiples formas y se constituye o reconstituye en un proceso de elaboración y reelaboración continuos, porque depende de la

necesaria e inevitable servidumbre de la definición de metas del sistema educativo (Gimeno Sacristán 1997)

La imagen que se ha formado dentro del magisterio en torno a la educadora está cargada de simbolismos, como el hecho de *ser creativa, poseer un cierto sentido de la estética, ser afectiva*, paciente, laboriosa, detallista, ordenada, sumisa, los cuales pareciera que solo son atribuibles como requisito a la educadora y no existieran en los y las maestras de cualquier otro nivel educativo.

Es así como las educadoras son distinguidas - y también se distinguen ellas mismas - por una determinada configuración de atributos considerados como aspectos de su identidad.

Pese a esta distinguibilidad cualitativa, la educadora transita entre el imaginario social y su autorrealización, entre los núcleos simbólicos que comparte y su deseo de trascender, en esta inserción y construcción de su mundo inmediato, en muchas ocasiones busca hacer coincidir su trabajo profesional con las representaciones comunes que se han establecido en la colectividad para estar de acuerdo con lo que es ser “una buena educadora”

2.4. “Ser buena educadora” núcleos simbólicos dominantes

Poseer un cierto sentido de la estética, ser creativa y ser afectiva, han llegado a configurarse como núcleos simbólicos dominantes de la cultura escolar en preescolar; condiciones específicas que deben poseer o aprender las mujeres que desean desempeñarse como educadoras, o entendido también para “*ser buenas educadoras*”.

El tener cierto sentido de la estética y ser creativa al parecer son elementos de larga duración .

La idea de la larga duración Braudel (citado en Rockwell 2007:7) la plantea como aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir cualquier acontecimiento, cualquier trastorno social, cualquier revolución”

La larga duración comenta Rockwell (2007) nos obliga a observar continuidades –elementos, objetos, signos, prácticas- producidas hace tiempo, que aún están presentes en las aulas.

Mientras que *ser afectiva* apunta a la idea de co-construcción, Rockwell (2007) considera que la co-construcción incluye una dimensión objetiva, cultural, así como una dimensión subjetiva de intervención activa de cada sujeto, por lo que es posible que a partir del encuentro con la cultura heredada, los sujetos puedan transformar el sentido de los signos heredados, producir nuevos significados. Las relaciones afectivas que se van estableciendo entre educadora- niños, se van reconfigurando.

Uno de los núcleos simbólicos en el trabajo docente de la educadora que opera en los Jardines de Niños es la presencia de *un cierto sentido de la estética*, el cual se manifiesta en: la ambientación de espacios con adornos *bonitos* que tienen que ver con proporcionar bienestar a los pequeños y con la enseñanza de “la belleza”; en la realización de las expresiones plásticas, asociado con “*el trabajo bien hecho*”; en la transformación de espacios en eventos especiales.

Katia Mandoki, (2010) plantea que el sentido estético no es una cuestión exclusivamente filosófica sino cultural, social, comunicativa, política, económica, histórica, antropológica, cognitiva y semiótica; y que la noción de lo bello ha sido y sigue siendo el concepto central para la teoría estética. De acuerdo con la autora, la noción de belleza es el resultado de la sustantivación de adjetivos, un efecto del lenguaje, más que un hecho ontológico, lo bello como tal existe igual que lo blanco, lo aburrido, lo dulce, lo femenino, lo inútil, son efectos del lenguaje que se aplican para describir experiencias y percepciones, y dependen de convenciones culturales. Lo bello solo existe en los sujetos que lo experimentan, así como el enunciado solo ocurre en los sujetos que lo enuncian y lo interpretan. John Dewey (citado en Mandoki. 2010) menciona que lo bello no es una cualidad de los objetos en sí mismos, sino un efecto de la relación que el sujeto establece con el objeto desde un contexto social de valorización e interpretación particular.

Una de las finalidades en la decoración de la escuela y el interior de las aulas que manifiestan y perciben las maestras de jardines de niños, es que a través de la transformación de espacios con adornos *bonitos* se crean ambientes cálidos y agradables necesarios para el establecimiento de ese vínculo maestra-niño, además que invita a los niños y niñas a la apreciación de *la belleza*; al parecer los ornamentos cumplen una doble función proporcionar bienestar a los niños y niñas, así como la enseñanza de “la belleza”.

Tanto en la escuela en su conjunto como al interior de los salones, los grandes murales en las paredes interiores y exteriores de la escuela como los decorados dentro de los diferentes espacios interiores (aulas, cocina, aula de usos múltiples, salón de cantos y juegos, arenero, chapoteadero, parcelas, patio de juegos, baños) son pensados incluso como motivos para proporcionar alegría a los pequeños, se observa que permea una estética unificadora que hace alusión a imágenes de niños limpiecitos arregladitos sonrientes y en muchos casos con cabello color amarillo, rojo o café y tez blanca, con menor frecuencia se presentan decorados de niños indígenas, morenitos, de huaraches y trajes típicos, salvo en ocasiones que hay que hacer alusión a fiestas patrias como la conmemoración de la independencia o la revolución mexicana; los decorados sea de niños o imágenes animadas como flores, árboles, animales o algún transporte se presentan con ojos y bocas que evocan expresiones de alegría, mas no de seriedad o tristeza, los contornos a los decorados siempre vistosos, coloridos y en muchas ocasiones garigoleados que denotan el tiempo invertido en la creación de un *ambiente bonito*, cálido y emotivo pensado para los niños y niñas que asisten al plantel.

Los dibujos o imágenes preferentemente utilizados son del tipo de dibujos animados comerciales, pocas veces se exponen como decorados las creaciones de los niños y menos aún obras de arte de diferentes artistas, por considerarlas no adecuadas a una ambientación infantil, no vinculados con *lo bonito*.



Salón decorado acorde a la fecha festiva. Actividad de cantos y juegos con el maestro de música.

La estética también se encuentra presente en la realización de las expresiones plásticas en los niños y tiene que ver con *“el trabajo bien hecho”* más aún si ese trabajo representará un presente para algún miembro de la familia, o el trabajo realizado se tiene que presentar a alguna autoridad, es ahí cuando la educadora le da un toque especial, una *“arregladita”* a lo que el niño y la niña han elaborado, porque aún, se encuentra presente la tipificación de la maestra laboriosa, aquella educadora que permite que los trabajos de los niños sean llevados a casa con el solo esfuerzo del menor, corre el riesgo que se piense de ella que no es dedicada, que no le importan su trabajo, que no se preocupa por sus alumno, que es mal hecha o es *fodonga*²⁵.

Mencionaré parte de una observación donde es palpable este sentido de la estética en el trabajo de las educadoras:

²⁵ Expresión coloquial en este sentido hace referencia a la falta de compromiso y dedicación a su labor educativa

Se encuentra próximo el festejo del día de las madres, las maestras de Jardín de Niños deciden que el regalo para las madres de familia será una bolsa confeccionada de una tela conocida como manta, lo que posibilitaría que los niños imprimieran su sello particular a la bolsa que obsequiarían a su mamá. Una educadora presentó un diseño el cual fue aprobado por sus compañeras y directora, el modelo de bolsa se mandó a elaborar, la elección del diseño que llevaría la bolsa fue difícil para las educadoras, finalmente decidieron “aventurarse”, en ésta ocasión no existiría un modelo por parte de ellas, los niños y niñas plasmarían el dibujo de su elección. Ya estando en el trabajo algunas maestras pensaron que no había sido una buena decisión, porque como que no se veían muy *bonitos*. En el proceso de elaboración de las bolsas algunas maestras optaron por sugerirle a los niños qué dibujar, pero primero tenían que hacer algunos bosquejos, lo que implicó que los niños en diferentes días realizaran dibujos, cada día las orientaciones en torno a qué dibujar fue siendo más precisa por parte de la educadora, cuando ya se contó con producciones para elegir, la educadora apoyó a los niños y niñas para decidir por “el mejor, el más bonito”, en ese momento se pasó a la fase de realización del dibujo en tela, la educadora cuidó que lo plasmara igual al diseño elegido. Otra estrategia tomada por las maestras consistió en trabajar con grupos reducidos de niños durante la semana, eso le permitió brindar una mejor orientación a los pequeños de qué hacer, hubo también una educadora que al ver el trabajo de los niños de otros grupos comentó “es que ¡no!, como que no me gusta cómo quedan, y mis niños, son muy pequeños van a hacer puros rayones”, decidió hacer plantillas y trabajar con grupos reducidos, donde cuidaba el uso correcto del color y la utilización de la cantidad adecuada, la maestra detenía con sus manos la plantilla y si por alguna razón había manchas de pintura en la bolsa, ella rápidamente las limpiaba y si ya no se podía quitar la mancha, a partir de la mancha realizaba un pequeño dibujo. Una vez que los niños se retiraban del plantel, las maestras se quedaban por periodos prolongados en su salón, o bien, se llevaban las bolsas a sus casas para remarcar, detallar o darle más colorido a los diseños de los niños. (obs aula esc. 1 reg.6)

Finalmente, esta decisión para ellas representó un riesgo, estaba poniéndose en juego su imagen frente a los otros (autoridades, padres de familia,

otras maestras) su dedicación al trabajo podía quedar en entredicho, así como el compromiso que asume para con los niños, y su sentido de la estética se tambaleaba, sin ser conscientes a esta forma de pensar a veces actuaba como limitante, al expresar “creo que no fue una buena decisión” se ponía en duda que aquello que los niños realizaban estuviera dentro de los patrones del sentido que para ellas representa la estética.

La estética también se encuentra presente en la transformación de espacios: en este sentido es común escuchar la expresión “queremos que los niños sean felices porque en la primaria ya es otra cosa, ya no se preocupan tanto por los niños, queremos que tengan algo diferente a lo que tienen en su hogar”. (platica informal en patio escolar ma. esc. 1 reg. 19) Hay como un destello de satisfacción y gozo en las educadoras cuando expresan su participación en la creación de ambientes especiales para deleite y disfrute de los niños y niñas

“empezamos a pensar y siempre decimos vamos a hacer algo sencillo y cuando menos nos damos cuenta, ya todo se convirtió en algo de gran magnitud, pero todas participamos, algunas compañeras fueron por sus hijos y regresaron y hasta nos fuimos bien tarde, ni habíamos comido, pero la verdad vale la pena cuando vez llegar a los niños y sus caritas todos sorprendidos como diciendo ¡y ahora que pasó!” (platica informal en aula ma. esc. 1, reg. 19)



Transformación del chapoteadero, para el juego de pesca en la creación de una feria para la conmemoración del 15 de septiembre



Otro espacio del patio escolar, ambientado para la feria. Juego de lotería.

En las transformaciones que las educadoras hacen a la escuela en las festividades como el día del niño, el día de las madres, el día de muertos, la navidad, el día del padre, la despedida de los niños de tercer grado entre otras, existe un planteamiento inicial en torno a la temática con la cual ambientar el Jardín de Niños, la elaboración de las grandes escenografías conlleva la creación de mundos de fantasía, los esfuerzos de las educadoras se van sumando. Está presente el cuidado de los detalles, además de observarse una especie de gratificación interna y a la vez colectiva, que las lleva a la dedicación de tiempos prolongados, hay un reforzamiento de la memoria colectiva en lo referente a la construcción de mundos bonitos para los niños que los lleva a la alegría y el contento.



Decoración del patio para el festejo de Navidad

En las educadoras se encuentra una cierta tendencia en la construcción de lo bello para los niños como parte de su profesión, lo cual corresponde a una cuestión ideológica, a una construcción social asumida y compartida por ellas.

La creatividad como núcleo simbólico atribuido a la educadora. En el ámbito educativo se encuentra latente un reconocimiento a la maestra de Jardín de Niños por su capacidad de transformar materiales y espacios de forma rápida, esta capacidad comúnmente se encuentra relacionada al ingenio, a la imaginación, hay incluso una cierta creencia de que pudiera ser un atributo biológico. La educadora con pocos recursos materiales inventa cosas rápidamente, es capaz con relativa facilidad de transformar un aula en un circo, en un planetario, en una selva, en una juguetería, en una infinidad de lugares que pueden partir de una realidad reconocida socialmente o de un mundo imaginado, se le reconoce también la rapidez que puede tener en imaginar cómo armar una ceremonia, diseñar vestuarios para una representación escénica, o montar una

obra de teatro, pero todo esto queda constreñido al ámbito de *hacer cosas*, a la distinción y reconocimiento de la transformación a los elementos del entorno; la creatividad vinculada al “*hacer cosas*” encierra una especie de desvalorización al trabajo de las educadoras como si la creatividad no tuviera que ver con la inteligencia.

Las educadoras al parecer asumen este atributo de la creatividad a la condición de género y a su profesión de maestra de Jardín de Niños, debido a que han asumido y también construido, saberes, prácticas concepciones valoraciones y autovaloraciones en torno a lo que es ser creativo.

“teníamos un compañero (hombre) educador... por ejemplo en los eventos o actividades había cosas en las que no quería participar como hacer escenografías o materiales, decía que no era muy bueno, tampoco se quería disfrazar, si es cierto que a las mujeres se nos facilita más hacer cosas manuales, pero yo también creo que a lo mejor no lo quería hacer por miedo a ser catalogado de alguna forma, entonces ya lo dejábamos que hiciera otras cosas, como escribir los diálogos u otras cosas, él era muy bueno en la computadora”(ent. ma. esc. 1 reg. 24)

No hay que perder de vista que para la creatividad también se requiere la motivación que lleva a las educadoras a la acción, su trabajo indudablemente es visible por la magnificencia de las transformaciones que realiza a los espacios y por las actividades que muestra, esta forma de dar visibilidad a lo que se hace es una forma de visibilidad de ella misma en su condición de maestra, es como hacerse presente y trascender del solo hecho de la creatividad como laboriosidad en el sentido del entretenimiento.

La afectividad caracteriza también el trabajo de las educadoras, es otro de los núcleos simbólicos, el cual se encuentra presente en las relaciones con los niños, con las autoridades, con los padres de familia. Las educadoras son distinguidas - y se distinguen a sí mismas - por sus rasgos de personalidad o de sociabilidad que le han sido atribuidos.

La afectividad con relación a los niños se construyó en el momento en que se valoró la sensibilidad de la mujer para la formación de los niños pequeños, la educación preescolar se convirtió en la continuación del hogar, en donde las maestras empezaron a ejercer la maternidad simbólica

La maternidad simbólica, a diferencia de la biológica, se caracteriza en su función simbólica por pasar de lo individual a valores universales. A la singularidad de los elementos se le contrapone la universalidad de las relaciones que los unen: al designarlos, el lenguaje crea el sentido que estas relaciones engendran y este poder se manifiesta a través de aquello que, a partir de ese momento, será enunciado como ley de la relación presente entre los elementos (Castoriadis–Aulagnier, 2004)



Juego simbólico

La imagen materna en esta profesión surge del modelo cultural de familia, por tanto de la asignación de roles entre hombres y mujeres

Al jardín de niños se le comienza a asociar como lugar seguro para los pequeños, porque a las educadoras se les asignó el rol de madres, de *segundas*

madres, lo que llevó a dar por hecho que proporcionarían atención, cariño, amor etc., a los pequeños a su cargo. Este simbolismo permea la relación de la educadora al trabajar con los niños

“siento también que el hecho de que ahora soy mamá, ha hecho que también modifique mi práctica, mi intervención, estoy más atenta y, quizá esto es una contradicción para mí, porque yo discurso una cosa /palabra que utiliza la educadora para referirse a que ella dice lo que teóricamente representa ser licenciada en educación/, y de pronto me cacho que lo que hago con mi hija lo reproduzco acá, en la escuela [...] a raíz de que tengo a mi hija, noto que cosas que antes quizá no me eran tan importantes, o quizá no era consciente de ello, ahora me resultan importantes, y lo que hago no tiene que ver con el currículum explícito, el currículum estructurado, sino que, ya hay algo que ..mm ./pausa un poco prolongada que hace la educadora/ hago una extensión de mamá en la escuela” (ent. ma. esc. 2 reg. 23)

La maternidad ejercida en el ámbito público da como resultado una actividad compleja.

En las memorias de Rosaura Zapata (1951:73), fundadora del nivel de preescolar, señala esta relación de la siguiente manera: "No podría precisar cuál fue y sigue siendo la acción de las educadoras y cuál de las madres. El valor de esa acción estriba precisamente en que los dos esfuerzos se han fundido en uno solo, que con aliento poderoso, realiza cualquier intención".

Cuando las educadoras tienen una pareja e hijos, se ven obligadas a desarrollar una doble jornada, como profesionistas especializadas y madres de familia, además requieren paciencia y disposición afectiva en el desempeño de su trabajo, lo que podría considerarse como relacionado con la imagen materna, pero en la práctica adquiere matices diversos que nos hacen reflexionar sobre la complejidad de esta profesión y las distintas competencias, tanto intelectuales como afectivas que abarca.

Con esta investidura ideológica de la manifestación afectiva algunas educadoras se mueven reconociendo dentro de su gremio a “las buenas educadoras”

”Estudiábamos porque teníamos vocación, sabíamos que también íbamos a cuidar niños, ahora las licenciadas, o las que tienen su maestría, ya no quieren ni limpiar la nariz a los pequeños” (ent. dir.. esc.2 reg. 5)

Hay educadoras... que les pesa, como que se ve que no les gustan los niños, como que no son pacientes o afectivas, no les hablan bonito, como que no les hacen caso a los niños (ent.ma. esc. 1 reg. 24)

Pero también es cierto que la forma de relacionarse con los niños, al margen generacional y de una mayor preparación académica de las educadoras con relación a las educadoras de antaño, se han construido nuevas interpretaciones de las manifestaciones de afecto, algunas son compartidas - el uso de palabras con tintes de amabilidad, cariño, etc., otras son transformadas tales como las actitudes de protección hacia los pequeños.

La afectividad también es vista desde las educadoras como una forma de prestigio dentro de su gremio, debido a que estos atributos les proporcionan adeptos con los padres de familia y con las autoridades.

Los padres de familia reconocen como “buena maestra” a aquella educadora que es cariñosa con su hijo o hija, que le pone atención lo que pareciera sinónimo de profesionalidad, aunado a las expresiones de afecto también se hace patente la preferencia por las maestras que van “bien arregladitas”, “bien vestiditas”, la imagen corporal es también un elemento valorado por los padres de familia porque es una forma de asegurar que su niño o niña desee ir y permanecer en la escuela, lo que facilita el establecimiento de una relación cálida y afectiva maestra- alumno.

Comentaré el caso de una maestra que fue recriminada por una madre de familia precisamente por faltar a las expectativas que se tiene en torno a la forma en que una educadora “debe dirigirse” a los niños.

La educadora se encontraba como responsable de un grupo de tercer grado es el grado en el que son asignados los niños y niñas de 4 años 8 meses a 5 años 11 meses, la madre de familia se dirigió con la Directora para exponer su molestia en cuanto al trato injusto que consideraba de parte de la educadora hacia su hija, la madre de familia manifestó que su hija ya no quería ir a la escuela porque su maestra ya no le decía mi princesita, ni su nombre en diminutivo, ni tampoco le expresaba elogios en cuanto a cómo se presentaba vestida o con relación a su peinado, y que ella se daba cuenta que a otras niñas sí las trataba cariñosamente, que a su hija al principio la trataba igual y ella consideraba que el cambio de la actitud de la maestra se debía a una aclaración que ella le realizó con relación a su hija. La madre de familia insistía a la directora que ella debía hacer algo para que la educadora cambiara de actitud porque su hija desafortunadamente quería mucho a la maestra, y le estaba afectando mucho a la niña, todas las mañanas lloraba y ya no quería ir a la escuela. (obs patio escolar y platica informal con dir. Reg.. 5)

Se evidencia la expectativa de los padres de familia en torno a las manifestaciones afectivas que la educadora debe tener hacia los niños y niñas, y también está presente la responsabilidad social e institucional que se le ha asignado a la maestra de cuidar y educar niños.

El imaginario construido en torno a la manifestación de afectos que puede expresar la educadora pareciera que le niega la posibilidad a la revelación de sentimientos negativos, es como que tuviera que mantenerse en una estabilidad emocional en donde ella debe obligarse a tener el control de la intensidad de sus emociones, no sólo verbales sino también corporales, debido a que se espera de ella movimientos discretos y con gracia, una voz suave y la expresión de palabras de elogio, además de ser sensibles, amable, paciente, tolerante, alegre, amorosa, condescendiente, sumisa, perseverante...etc., pero también es cierto que la afectividad empática, para muchas educadoras es un motivador a su trabajo.

Para muchos maestros la afectividad empática, además de ser una necesidad para realizar su labor, es un factor que da sentido a su trabajo. La relación educativa precisa, además de conocimientos (pedagógicos, escolares de vida etc) de una constante aplicación afectiva. El vínculo estrecho entre lo profesional y afectivo en la docencia con niños hace que el trabajo del maestro (a) sea diferente a cualquier otro (Aguilar, Sandoval 1987: 124-125)

La afectividad se encuentra presente no solo hacia los niños sino también con relación a sus iguales (sus compañeras de trabajo) en la forma en que las educadoras se dirigen entre ellas y hacia las autoridades; una constante es el uso de diminutivos en los nombres no importando la jerarquía en el puesto que se desempeñen, pareciera que es un sinónimo de respeto, cercanía y calidez, aunque también puede denotar cierta sumisión.

Como parte de la calidez en las relaciones interpersonales, en el trato cotidiano entre las maestras hay una cierta tendencia a la aceptación y al no cuestionamiento, es muy común que en cuestiones pedagógicas las educadoras asuman que los “expertos tienen la verdad”; cuando se da el caso de que alguna cuestione la supuesta verdad atribuida al experto y, llega a manifestar un punto de vista diferente o externa alguna inconformidad es considerada conflictiva, agresiva, intolerante, prepotente es algo que pareciera que molesta, pareciera que ésa no es la actitud que una *“buena educadora” debe tener*. Esta forma de ser percibida lo encontramos en comentarios realizados por las maestras como el siguiente

“pienso que soy percibida como negativa cuando expreso, parece que mis comentarios rompen con la dinámica, lo veo en las actitudes de las maestras así como ¡huy, ésta ya va a hablar otra vez! ...es que el lenguaje no sólo es lo que hablamos y el gesto corporal también se lee, y por eso luego yo caigo en la cuenta que debo ser más tolerante y de no expresar las cosas como las siento y las pienso, porque entonces soy catalogada como conflictiva y sí, sí siento rechazo, y eso pues tampoco me gusta, y pues como dicen -calladita te ves más bonita-” (reg.22 trabajo de campo en C.T.)

En las observaciones realizadas se percibe que cuando las educadoras se percatan de que la opinión o desacuerdo vertido genera un cierto tipo de tensión, optan por regresar a la actitud condescendiente, en ocasiones por evitar la segregación del grupo al que pertenecen, existe también un uso frecuente de la máxima “calladita te ves más bonita” es como si esta expresión actuara como auto convencimiento de que es mejor no hablar para no ser etiquetada y mantener la pertenencia y aceptación a ese grupo, a la vez que remite a cuestiones impuestas al género, en este caso el ser sumisa y obediente.

Los núcleos simbólicos dominantes de la cultura escolar en preescolar a los que me he referido, dan cuenta de una distinguibilidad cualitativa de la educadora, pero en el trabajo docente de la educadora subyacen, además de símbolos, prácticas, saberes, normas, reglas y discursos heredados que reivindican constantemente, rituales, costumbres y tradiciones que el grupo de educadoras sedimenta y privilegia a través del tiempo, porque conforman aspectos valiosos y orientadores en su labor docente.

2.5. La herencia pedagógica orientadora del trabajo docente

El espacio situado como Jardín de Niños es un lugar de interacción en el que confluyen sujetos que se construyen y reconstruyen cotidianamente a través de las interacciones que establecen en su contexto social Heller (1977); pero también es cierto que éste espacio constituye “una red de significados públicamente compartidos” (Geertz 1987), por lo que se podría definir que el trabajo docente de la educadora, implica no solo la apropiación de contenidos y teorías pedagógicas, también se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual, (Mercado R, 2003) es un complejo entramado donde además se comparten conocimientos, creencias, hábitos, valores, símbolos y normas, históricamente construidos y que determinan lo que las educadoras como grupo social consideran valioso en su contexto profesional.

La complejidad del trabajo de la educadora va más allá del cumplimiento de la prescripción pedagógica expresada en el curriculum explícito, y de las

reiteradas y excesivas estrategias que se les pide a las maestras que ejecuten. La labor docente de las educadoras constituye una serie de saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales, de transmisiones generacionales de las cuales se apropia desde su formación inicial; siguiendo a Heller (1977:22) el particular aprende a –usar- las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, [...] por lo que la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico; de un particular en un mundo concreto.

Las apropiaciones²⁶ que poco a poco hace la educadora, se encuentran presentes en su trabajo cotidiano, porque constituyen lo esencial de su profesión; la apropiación del oficio de ser maestro se concibe como un proceso colectivo articulado, desde lo individual y atravesado por la historia social en su cruce con la historia personal (Mercado 2002).

El trabajo docente de las educadoras, se concreta en gran parte en los saberes, valores, creencias, símbolos, hábitos, que se han transmitido de generación a generación y de los cuales se han apropiado a lo largo de su vida profesional – se incluye su formación inicial-, lo que implica reconocer que en ese trabajo docente se expresan saberes²⁷ y prácticas históricamente construidas, que no llevan necesariamente en sí mismos un signo valorativo, no son ni “ciertos”, ni “falsos”, “buenos” o “malos”, simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente (Rockwell y Mercado 2003:126) y son articulados mediante la acción por el sujeto particular.

²⁶ Apropiación, concepto que retoma Ruth Mercado de Heller (1977)

²⁷ El término saber es tomado del planteamiento de (Rockwell y Mercado 1986:68) quienes lo expresa como un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros, que si bien implica el ensayo y la solución de los problemas que el trabajo mismo plantea, en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo mismo impone, este saber también ésta conformado por la historia social en su cruce con la historia personal de cada maestro, las relaciones que se dan entre los maestros, con sus alumnos y con los diversos sujetos y sectores sociales del lugar de trabajo, (Ruth Mercado)

La presencia histórica en el trabajo docente, constituye una dimensión que permite comprender el trabajo docente actual; las tendencias valorativas que suelen hacerse a esta historicidad por lo general son en términos despectivos, lo que impide comprender la trascendencia de lo que propongo pensar como “*herencia pedagógica*”. Los usos y tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro [...] la multiplicidad de tradiciones pedagógicas que el maestro puede encontrar en una escuela suele más bien abrirle opciones que imponerle restricciones (Rockwell 1986:23)

De acuerdo con los planteamientos de: Heller (1977) “el particular se apropia de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado”; Rockwell y Mercado (1986) “en el trabajo diario en el aula, los maestros se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza; Julia Dominique (citada en Mercado 2003) “La apropiación de modos de pensar y obrar, la adopción de normas y prácticas que definen saberes a enseñar, comportamientos a inculcar, se difunden y adoptan en el ámbito escolar por pensarse valiosos” .Considero que la *herencia pedagógica* se conforma por todos aquellos elementos que para las educadoras son valiosos en el desarrollo de su trabajo docente, constituye un entramado de formas *correctas* de pensar, hablar, hacer (núcleos simbólicos, valores, creencias, saberes, prácticas) históricamente construidos, validados y sedimentados en su cultura escolar, que nos dan cuenta de elementos de larga duración, es decir, continuidades en el trabajo docente.

En las prácticas específicas que las educadoras realizan, es donde encontramos ciertos elementos, instrumentos y signos duraderos, que conforman el núcleo y sedimentos de la cultura escolar²⁸; de acuerdo a Braudel (citado en

²⁸ De acuerdo a. Viñao (2006: 59) La cultura que caracteriza a cada centro escolar, a un nivel educativo o, incluso, a todo el sistema escolar. La cultura escolar está constituida por un conjunto de rituales, inercias, prácticas y reglas del juego que son sedimentadas a lo largo del tiempo, no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas, es lo que él llama culturas escolares.

Rockwell 2007) los elementos caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir, cualquier acontecimiento, cualquier trastorno social, cualquier reforma, los denomina de larga duración y son los que constituyen la herencia pedagógica y por tanto la cultura propia de preescolar.

Retomo también las ideas de Heller en torno la noción de apropiación para dar cuenta de la continuidad, persistencia y legitimación en el tiempo de ciertas prácticas y saberes de las que se han apropiado las educadoras, y con las cuales han creado un símbolo de distinguibilidad a su trabajo, y les han permitido desarrollar y heredar una función impuesta y asumida desde el género.

El hombre se apropia de diversas capacidades (manipuladoras y orientadoras), éstas son posteriormente ejercitadas *siempre y con continuidad*. Las mujeres de determinadas épocas y capas deben aprender costura, ya que de otro modo no pueden desarrollar su función de mujeres de una determinada capa en una determinada época. La costura forma parte de su figura de mujer adulta, de su autoreproducción y en ese sentido tiene un carácter de continuidad. Entre las capacidades ejercitadas con continuidad, algunas son cotidianas en el estricto sentido del término, otras, por el contrario, son características de una fase determinada (o de ciertas fases) de la vida del particular (siguiendo con el ejemplo de la mujer: el cuidado de los hijos). (Heller 1977:23)

En el caso de las educadoras, se han apropiado de una gran cantidad de capacidades (manipuladoras y orientadoras) que les han permitido desempeñarse en su contexto profesional, han aprendido a ver en todo tipo de materiales, incluso en aquellos que son de desecho, como envolturas, latas, envases, etc., posibilidades de uso didáctico, se han forjado y habituado a la transformación de espacios y materiales haciendo uso del ingenio e imaginación; así como también manifestar calidez en el trato hacia los niños y sus colegas, las manifestaciones afectivas que conllevan al cuidado, la protección y la motivación no solo con palabras sino también expresadas en el tiempo invertido en la elaboración de obsequios y monumentales escenografías para las conmemoraciones de eventos especiales, tales como: la bienvenida y despedida del ciclo escolar, la navidad,

el festejo del día del niño, entre otras festividades; la creación de espacios *bonitos, agradables* y coloridos, el uso incesante y prioritario de actividades artísticas entre las que destaca la plástica y el movimiento, son expresados principalmente por el conocimiento y dominio de una técnica, la educadora aprendió el uso de las técnicas a través de las repeticiones como forma de dominio para posibilitar el paso de un aprendizaje a otro de mayor complejidad. La apropiación de núcleos simbólicos, de saberes y formas de hacer, decir y pensar heredados conforman la figura de educadora, de su auto reproducción, una vez que se apropia de ello, lo utiliza en su contexto con continuidad.

Para abordar la herencia pedagógica que nos remite a las prácticas que parecen ser atemporales en la escuela, me parece pertinente su presentación en tres grandes categorías, derivadas de las recurrencias observadas durante la realización del trabajo de campo: a) formas de enseñanza que la educadora considera valiosas para lograr el aprendizaje; b) el espacio escolar como un ambiente de calidez ; elementos para la ambientación escolar; c) el manejo de grupo

2.5.1.a) Formas de enseñanza que la educadora considera valiosas para lograr el aprendizaje: la orquestación en el aula; los hábitos como medio de enseñanza; los usos del lenguaje escolar.

La orquestación en el aula

En el gremio de las educadoras se encuentran presentes formas que han construido y comparten históricamente con relación a la enseñanza de contenidos, dado que el encuentro entre ellas y los niños es una cuestión no voluntaria, es decir, los niños asisten a la escuela porque son llevados por sus padres, y es el inicio a la adquisición de nuevas formas de interacción y conocimientos, existe una constante en las educadoras en creer que los niños sólo tienen aprendizajes verdaderos cuando éstos son guiados totalmente por ellas, de aquí la relevancia y necesidad que surge de realizar actividades grupales, donde ella es la que determina qué y cómo se llevarán a cabo las actividades, es

decir, la educadora se sitúa como orquestadora de la enseñanza, se entretienen aquellos saberes referidos a que el niño aprende con el ejemplo, que ella sabe lo que el niño necesita aprender y ella además fungirá como la niña mayor del grupo, es la que propone e invita a jugar, a cantar, a bailar, pero sobre todo, se halla presente el proceso de transmisión vertical, en el que se ha encontrado inmersa desde su formación como educadora, es un proceso de tradición pedagógica que permea toda la estructura jerárquica de la educación.

Las educadoras aluden que ahora con la modalidad que se les impuso de trabajar en pequeños grupos, desde que se encuentran en jornada ampliada, con el supuesto de llevar a cabo un seguimiento más personalizado, se ha perdido el tiempo de calidad en la enseñanza hacia el grupo, el tiempo de interacción hacia todos los niños se ha reducido. Ellas perciben que durante la jornada escolar, es mínimo el tiempo en el que están al frente de todo el grupo, es como si viera su actuar de manera parcializada, ya que en diferentes momentos la maestra debe estar atendiendo a un grupo reducido de niños, mientras los restantes niños del grupo en palabras de ellas “trabajan en solitario”, sin saber la educadora qué es lo que aprenden; al parecer ésta forma de trabajo además de producir tensión en las educadoras genera incertidumbre en su hacer como docente, lo cual, se hace evidente en los comentarios de una educadora obtenidos durante el trabajo de campo.

¡Ahora! si **tú quie res** /las negrillas y la separación en sílabas de una palabra indica el tono enfático del habla de la educadora/ (parece un tono algo sarcástico) ver un aprendizaje en los niños, tienes que ver al niño de manera individual, y no a una manera grupal como antes; por ejemplo antes te tardabas un día para ver el nivel de escritura en el que estaban los niños, es decir si ya distingue grafías de letras, que si está en el nivel presilábico etc., tú hacías tu actividad con el grupo, no es que no vieras a los niños en lo individual, porque tú estabas moviéndote por todo el grupo y atendías a las preguntas de los niños, o te acercabas a ellos y los veías, también en sus trabajos que siempre te llevaban y que tú también les pedías, con el pretexto de ponerles su nombre te dabas cuenta o les preguntabas, pero como ahora tienes que estar en pequeños grupos para ir viendo cada niño y

estar anotando todo el tiempo lo que hace cada niño pues te llevas más tiempo por lo tanto esos 15 minutos que antes te tardabas se convierten en 35 o 50 minutos o hasta una hora, entonces, si con un grupo de seis niños permaneces una hora y en mi caso que tengo un grupo de 36 niños, pues me falta ver a los otros 30 niños. Fíjate en mi jornada de trabajo hoy me pasé una hora con estos, una hora con otros, ¿los demás niños que estarían haciendo?, si les pones actividades pero ¿qué aprenden realmente? Entonces si tú haces un recuento, de cinco horas que vienen a la escuela al trabajar en pequeños grupos les das una hora efectiva de trabajo mientras estas con ese pequeño grupo ¿y las otras cuatro horas?, entonces en una jornada ampliada solo estas empleando una hora de calidad con los niños. Bueno tú si, tú docente estás trabajando con todos, pero los niños están viniendo de calidad una hora y no se trata de eso, se trata de que los niños trabajen contigo, es muy difícil el trabajo en pequeños grupo, ya quisiera verlas a ellas (se refiere al personal directivo y apoyos técnicos) que vengan y lo hagan, cuando no puedes y les preguntas te dicen: busca tus estrategias. Con el trabajo en pequeños grupos, tú puedes sentirte que le dedicaste tiempo en lo individual solo a unos niños el día de hoy, por lo que también en mi organización yo busco hacer, bueno planeo actividades colectivas, aunque en una actividad colectiva sólo me fije en un aspecto para trabajarlo con los niños, pero tengo a todo el grupo, y tengo la certeza de lo que trabajan, y lo que quiero lograr, y si un día las cosas no salen como las pienso, ya me doy cuenta y entonces busco otras estrategias, pero tienen la oportunidad todos los niños al mismo tiempo.(entrevista ma. 3ero escuela 2 reg.4).

El trabajo grupal donde la educadora se encuentra al frente del grupo y dirige, si bien puede remitir a la figura social del maestro que contiene, legitima y detenta el conocimiento, más bien de acuerdo a lo observado en el trabajo de campo, la realización de actividades colectivas pueden ser vistas como una acción que tiene que ver con dar oportunidades para todos los alumnos en un sentido igualitario en grupos numerosos, aunque la actividad grupal se juega también con la dimensión individual pero no en una fragmentación como es sentida en el trabajo en pequeños grupos, la orquestación de la enseñanza por

tanto perdura como un símbolo que remite a "prácticas verdaderas de enseñanza", arraigadas y validadas en este contexto profesional.

Los hábitos como medio de enseñanza.

Los hábitos como medio de enseñanza, nos remite a pensar en la disciplina pero más que un mero control para la enseñanza como podría pensarse, son vistos por las educadoras como conductas sociales que permiten la interacción entre todos los integrantes del grupo y son pautas que permiten a la educadora crear ambientes de aprendizaje para que el niño se apropie de conocimientos y ella pueda *orquestrar la enseñanza*, es por ello que en el salón de clase la educadora prioriza y dedica mucho tiempo a la creación de hábitos, más aún los considera relevantes debido a que en la cotidianidad el grupo que suele atender es numeroso, y en distintas ocasiones del ciclo escolar, la matrícula del grupo asignado se ve incrementada por faltas de alguna maestra, motivada por causas diversas, ya sea por incapacidad, asistencia a algún tipo de asesoría pedagógica, por licencia con goce de sueldo (los denominados días económicos), etc.

Los hábitos son acciones que presentan una continuidad que las educadoras refuerzan, es común ver en el contexto escolar la enseñanza de la formación en filas y caminar formados uno detrás del otro, levantar la mano para hacer uso de la palabra, esperar a trabajar hasta que todos tengan el material, iniciar una conversación o asamblea con los niños cuando todos están sentados y sin materiales distractores colocados en sus mesas de trabajo o en sus manos, invitar a los pequeños a expresar el saludo cuando alguna persona ajena al grupo ingresa a éste, reiterar el uso de expresiones como "por favor" y "gracias" sobre todo cuando se le asignan materiales, juguetes o alimentos, también hay que enseñar a los niños a respetar horarios para uso de espacios escolares, y a dejarlos en condiciones de orden y limpieza al retirarse de ellos, éstos hábitos, que parecieran solo formas escolarizadas manejadas a lo largo de la historia escolar, se traducen en comportamientos, y adquieren sentido en la conformación

de ambientes de aprendizaje, donde éstas reglas de orden social, funcionan como elementos esenciales para el mejor entendimiento entre los involucrados en la escuela educadora - niños, y para la adquisición de conocimientos. En el caso de las educadoras, para la adquisición y reforzamiento de estos hábitos, ellas han ideado el uso iconográfico expresado en estrellitas en la frente, planilla de calcomanías, establecimiento de cuadros de reconocimiento por puntualidad, por limpieza, por orden etc., o bien, también se encuentra la utilización de obsequio de algún elemento agradable al niño –un juguete, un dulce, o el cuidado en casa de alguna mascota que se tiene en el aula, como puede ser una tortuga, un pez, una planta, un títere, un muñeco de peluche, así como también expresiones de afecto y reconocimiento a través de los aplausos; sea de una u otra forma los hábitos representan cuestiones atemporales en la escuela y para su adquisición se encuentra presente la reiteración de la acción y el reforzamiento desde el ámbito afectivo.



Los hábitos en el desayuno

Los usos del lenguaje escolar

La escuela se asocia con ciertos instrumentos y signos, el uso del lenguaje propio escolar parece ser uno de esos elementos duraderos que forman el núcleo de la cultura escolar, un elemento de larga duración. El lenguaje escolar no solo debe apropiárselo la educadora, éste debe ser parte del lenguaje común de los niños, se esperaría que el uso de éste, reflejara los aprendizajes adquiridos.

En diferentes momentos históricos se encuentran ideas fuerza que dan cuenta de los referentes metodológicos que conforman un currículum o programa y que de poco a poco, cobran vida en el trabajo cotidiano, las educadoras van tomando formas y estilos de hablar, de tal manera que no siempre el discurso de los maestros refleja las condiciones o conocimientos particulares de trabajo, más bien corresponde a expresiones difundidas y que suelen apropiarse los maestros, en ocasiones sirve como un modo de subsistencia en su contexto laboral, pero también sirve para ganar cierto estatus cuando el lenguaje utilizado es del tipo “especializado”. Rockwell (1989:31) en investigaciones de la vida cotidiana escolar, encuentra que el conocimiento cotidiano de los maestros rara vez se expresa públicamente, debido a que se consideran empíricos a los maestros con pocos estudios y se premia a quienes manejan con soltura un amplio vocabulario especializado, aun cuando éste criterio no necesariamente corresponda a los resultados logrados en el grupo.

En el tiempo que llevé a cabo el trabajo de campo, pude darme cuenta que las educadoras con orgullo me manifestaban que los niños ya utilizaban términos adecuados, y cuando ingresaba a las aulas notaba que ellas se esmeraban y animaban a los niños a enunciar ciertas palabras que denotarían no solo el conocimiento adquirido por ellos, sino la apropiación y entendimiento de parte de las educadoras de la propuesta pedagógica, era común escuchar “recuerden que ya establecimos un contrato pedagógico”, “¿quién quiere decir lo que acordamos?” “vamos a evaluar el logro de los acuerdos” “es el momento de reflexionar sobre lo que hicimos” “¿qué palabras nuevas aprendimos hoy?” “recuerden que vamos a pensar para poder resolver el problema?” “vamos a decir lo que creemos que

sucedirá y luego lo vamos a comprobar” “vamos a decir nuestras hipótesis”. (obs. en aula esc- 1 y 2 reg. no 16,15,18)

En el caso del trabajo que lleva a cabo la educadora con sus alumnos se espera que en los momentos de interrogación y discusión los alumnos formulen palabras o frases “aceptables” que denoten un proceso real de aprendizaje de contenido académico, aunque esto, la mayoría de las veces, no está en correspondencia, es decir, los niños aprenden a seguir pistas de la educadora que los guía, a externar verbalmente lo que se espera deben manifestar, y no necesariamente da cuenta de los aprendizajes de los niños, y curiosamente al igual que la educadora, aquellos niños que logran manejar el lenguaje *académico-escolar* obtienen un cierto tipo de estatus, la maestra los reconoce y son los que con mayor frecuencia son llamados para dar cuenta ante las otras maestras, las autoridades y los padres de familia de lo trabajado y “aprendido en clase”, son considerados también para fungir como jefes de equipo o jefes de mesa. Estas manifestaciones de uso de lenguaje académico han estado presentes a lo largo de la historia, ejemplo de ello lo podemos encontrar cuando los niños recitan en ceremonias o festivales, en las demostraciones finales ahora conocidas como rendición de cuentas, donde se pone mucho el énfasis en que los niños expresen términos validados escolarmente.

2.5.2. b) El espacio escolar un ambiente de calidez; elementos para la ambientación escolar

El Jardín de Niños es un espacio que se ha privilegiado por el establecimiento de interacciones afectivo sociales. En su período fundacional se consideró que la separación del niño de su seno familiar para asistir a este tipo de establecimientos educativos debía ser compensada por un ambiente cálido, de amor y de imaginación, que lo invitase a permanecer en ese lugar desconocido para él, las educadoras partiendo de esta concepción, se han esmerado por ambientar la escuela para que el niño perciba el Jardín de Niños como algo deseable, como ese algo agradable que en casa puede o no existir.

La ambientación de los espacios en preescolar constituyen toda una tradición pedagógica, lo que se pretende es la creación de espacios bonitos, agradables, cálidos, mágicos, que permitan al niño una estancia placentera de juego y creación, además que al parecer hay una asociación de la imaginación con el aprendizaje, es por ello que las educadoras se esmeran e invierten tiempo fuera de su jornada laboral para la elaboración de escenografías y transformación de espacios con una gran magnificencia, trabajo que realizan en conjunto; se percibe una habituación al trabajo en equipo, el cual realizan con beneplácito debido a que en su ejecución también encuentran una especie de gratificación personal, es como una reafirmación a ser educadora.



Museo diseñado por las educadoras



Ambientación escolar festejo día de muertos



He podido observar que en los espacios oficiales denominados Juntas Técnicas y Consejos Técnicos Escolares destinados a la interacción entre educadoras y personal directivo para llevar a cabo una planeación en conjunto, reflexionar sobre su intervención docente y, valorar el acercamiento que van logrando al cumplimiento de los propósitos plasmados en el currículum, hay una permanente búsqueda de un tiempo dentro de ese espacio para ir más allá de las formalidades establecidas en el abordaje de cuestiones estrictamente pedagógicas prescritas. En esas Juntas y Consejos Técnicos siempre hay cabida para la planeación de aquellas actividades que han caracterizado el trabajo de las educadoras, referidas a las conmemoraciones cívicas o tradicionales (inicio de ciclo escolar, día de muertos, navidad, festejo día del niño, día de la madre, día del padre, fin de ciclo escolar) entre otras que se han ido agregando como: día del medio ambiente, campaña de salud, día de la alimentación, día del libro etc. estas son pensadas en primera instancia con la pretensión de dar alegría y disfrute a los niños, el cometido o propósito educativo que han de cumplir viene después, se discute la temática que integrará las acciones, se comentan los juegos y actividades que se han de llevar a cabo, se establece la organización de los grupos, se asignan comisiones determinando responsabilidades a cada educadora y a la directora, se acuerda todo lo relacionado con la ambientación y el vestuario que ellas portarán, se enlistan los recursos a utilizar y, cuando el tiempo ha sido breve para la planeación de estas actividades, la comunicación se da en los espacios informales, en los pasillos, patios, a hurtadillas dentro de las aulas, emerge una especie de reactivación y entusiasmo en las educadoras lo que nos da cuenta y deja claro que hay acciones cotidianas valoradas y validadas en el contexto escolar de las educadoras que constituyen un núcleo simbólico y una herencia pedagógica. .

El análisis de parte de una de las observaciones en una Junta Técnica y de un registro posterior a esa junta, nos da cuenta de cómo la ambientación es un elemento valioso y validado que perdura y permea el trabajo docente:

En ésta junta técnica de fin de ciclo escolar se estableció evaluar las acciones que llevaron a cabo los comités de participación social durante el ciclo escolar, la evaluación de las actividades efectuadas con relación al festejo del día del padre y la organización de la entrega de documentación final por parte de las educadoras a la directora, después de 1 hora 40 minutos, tiempo que se había destinado para el abordaje de los aspectos mencionados, una educadora encuentra el momento para solicitar se trate el asunto referido a la organización del evento para la despedida de los niños de 3er grado, dice entusiasmada ma. L : “falta lo de la playa” las demás educadoras desvían su atención al aspecto referido a la entrega de documentación que se estaba abordando y se integran con facilidad para organizar el evento relacionado con la despedida de los 3eros; después de comentar los inconvenientes del clima, deciden cancelar el proyecto de la playa, ma. N : “Hay que pensar en otra cosa, como ha estado lloviendo qué tal que ese día nos llueve D: “Si, hay que pensar bien porque ahora hay que lucirnos más, porque si no, con todas las actividades que hicieron los padres de familia para el cierre de sus comités, si no hacemos algo muy lucidor nos vamos a ver muy macuarras” ma. G: “Si, hay que pensar en otro tema.” Como el tiempo de la junta se ha extendido demasiado han cubierto un poco más de dos horas extras de su salida, ellas deciden continuar con este aspecto el día siguiente, toman la decisión de llegar a las 8:00am aunque su horario de trabajo es a las 8:30 y volverse a reunir después de su jornada laboral a las 12:30. Las educadoras otorgan tiempos extras para idear, planear, organizar, montar el escenario para lograr una verdadera transformación a los espacios cotidianos, después de varias propuestas finalmente deciden el tema: “realizar un viaje espacial”, todas participan de la elaboración de la monumental escenografía que fue colocada en la entrada del Jardín de Niños, y en la realización de otras escenografías para transformar 3 aulas que representaron los planetas en donde los niños efectuaron diferentes actividades; niños y educadoras fueron transformados en marcianitos con caracterizaciones que prepararon las educadoras. En el momento de la planeación, cuando las educadoras deciden las actividades que van a realizar con los niños, piensan en las actividades, los juegos y materiales que van a utilizar , la directora es la que comúnmente cuestiona qué aprendizajes o qué competencias pretenden lograr con los niños con esas actividades dir: “Si, eso está muy padre y estoy de acuerdo, ¿pero con eso qué?¿qué aprendizajes o competencias vamos a lograr con esas actividades? , con eso que ahora todo se tiene que justificar“; es

entonces cuando las educadoras a partir de las actividades pensadas empiezan a buscar que competencia es la que promoverán. Los días anteriores al evento se observa que las educadoras van encontrando espacios para ir realizando decorados que servirán para la escenografía, se pasan materiales o modelos, están al pendiente que se adquieran los materiales haciendo la petición por medio de listados a la directora de lo necesario para el evento de despedida, hay comentarios en los pasillos, y a hurtadillas van a los salones para compartirse materiales, ideas o sugerencias, también para precisar acuerdos o comunicarse algún cambio en torno al evento. El día del festejo de la despedida de los niños, las educadoras llegaron muy temprano, algunas incluso una hora antes para dar el terminado final, un día anterior al acontecimiento, ellas permanecieron hasta las 21:00hrs en el Jardín de Niños; ma. L: “Ayer ya nos fuimos bien tarde hasta las nueve, algunas fueron por sus hijos a la escuela y regresaron” ma. G: “Yo fui a encargar a mi hija, la verdad mi esposo ya sabe que en estos eventos hay mucho trabajo, la verdad vale la pena cuando ves la alegría de los niños” ma. N: Si, la verdad siempre nos pasa igual pensamos en una cosa y ya cuando estamos trabajando a una se le ocurre una cosa a otra, otra, y lo padre es que todas, hasta la directora nos integramos al trabajo” “la verdad aquí hacemos más que en otros jardines de niños, y luego la supervisora siempre nos pone de ejemplo” (obs. Junta Técnica esc- 1 reg12 obs en diferentes espacios del J de N y ent. informal reg. 13)

Se percibe que en esa dedicación, ese tiempo invertido y ese tiempo de complicidad, creación y entusiasmo colectivo en la transformación de ambientes escolares, está presente el trabajo en colaboración, forma de trabajo heredado y arraigado en preescolar, se pone de manifiesto el sentido de la estética, hay una latente por visibilizar su trabajo para establecer una diferencia entre lo que ellas hacen y los que los padres de familia pueden realizar en la escuela, pero también se encuentra presente la búsqueda de una distinción entre los mismos Jardines de Niños y un estatus ante las autoridades producto de su trabajo y dedicación, aunque al parecer se antepone a todo esto una ratificación a una forma compartida de ser educadora.

2.5.3. c) *El manejo de grupo*

El manejo de grupo lo podemos entender como todas aquellas condiciones que la educadora crea para que los niños logren aprender a través de las actividades que ella propone. De acuerdo a Rockwell (2011) “el manejo de grupo” es una capacidad intangible, es un arte difícil de describir y de transmitir, que distingue a los docentes de mayor experiencia de las que recién egresan de su formación académica, que logra convocar a los niños y niñas recluidos en el aula a trabajar en lo que se les propone. Lo expresa también como una habilidad delicada, donde se conjuntan firmeza, confianza, constancia en la conducción de los alumnos, donde está también presente el interés intrínseco que los maestros tienen hacia los contenidos y las actividades a enseñar.

En la escuela se encuentran formas básicas reconocidas que tienen que ver con el manejo de grupo, como las estructuras de participación; usualmente ésta se manifiesta como estructura típica asimétrica donde la educadora es quien determina las reglas a seguir en una conversación, en un trabajo, en un juego, establece el tiempo de espera para la iniciación de actividades y el tiempo de término de las mismas, así como los tiempos de esparcimiento entre actividad y actividad.

Las condiciones creadas para propiciar los aprendizajes se encuentran ligadas de manera indisoluble a la adquisición de hábitos, regularmente el “buen manejo de grupo” se relaciona con la disciplina, niños haciendo uso de materiales de manera ordenada, niños trabajando en silencio o voz baja, niños “bien formaditos” en una sola fila para trasladarse de un lugar a otro.

La educadora que logra que un grupo trabaje bajo estos estándares, se llega a considerar como buena educadora, es decir, se le otorga una valoración positiva.



Niños atendiendo indicaciones de la educadora.

En educación preescolar, el uso de los cantos es un elemento privilegiado para el manejo de grupo, más que visto en su posibilidad de expresión artística, el canto en preescolar es utilizado para propiciar el silencio en los niños, "un candadito nos vamos a poner el que se lo quite va a perder una, dos tres" ,es utilizado para centrar la atención cuando la educadora precisa ser escuchada, cuando percibe que los niños se encuentran cansados o aburridos, para dar termino al desorden, el canto privilegia no solo el uso vocal, hay una asociación casi simbiótica con el movimiento y es entonces cuando la educadora participa y reconoce la imitación como forma de aprendizaje, cuando canta ella pone el ejemplo en los movimientos y los ejecuta para animar a los niños a hacerlo, incluso sus movimientos los realiza con mayor énfasis, y tono muscular.

Si bien es cierto que los géneros de música se han diversificado, y los niños de hoy en sus casas escuchan pocos o en ocasiones ningún género infantil, en la escuela hay cantos que se siguen utilizando y han sido heredados y permiten la irrupción de un estado de ánimo a otro inducido por las educadoras, lo que les posibilita mejores condiciones para el trabajo con el grupo, el canto se conforma como una norma legítima para el manejo de grupo. De acuerdo a Rockwell (1988)

las normas más legítimas, son aquellas que se crean en la escuela y son atemporales, se perciben como positivas, no necesariamente en el sentido de ser buenas, simplemente en tanto dan existencia material a las escuelas y están presentes en ellas.

En conclusión se plantea que el trabajo docente que desarrolla la educadora ha sido arropado por imaginarios sociales asociados a su rol de madre y de mujer; situación que históricamente ha dotado de tintes de distinción cualitativa al trabajo docente en preescolar, el cual se reconoce y se afirma a través de la presencia de elementos marcas, características o rasgos distintivos que definen su especificidad, mismos que conforman un magma de significaciones imaginarias, que han dado origen a núcleos simbólicos que operan en el actuar docente como mecanismos para la valorización y reconocimiento dentro de un gremio mayoritariamente femenino.

Ahondar en el análisis del trabajo docente en el nivel preescolar desde una perspectiva de género, permitió potencializar la mirada analítica para captar y dar respuestas al cómo es que en el nivel se han construido reglas, valoraciones, y prácticas, que han colocado a la profesión de educadora como un trabajo exclusivo de la mujer, y el cómo los atributos que se asignan de manera diferenciada y desigual a hombres y mujeres se convierten en flujos culturales que se filtran al espacio escolar y colocan a la profesión de educadora en una condición desfavorable dentro del gremio magisterial, dándole el estatus de cuida niños y no de profesionista de la educación.

Aquellos atributos considerados exclusivos de la mujer que se consideraban ideales para el ejercicio de la profesión, hoy en día adquieren nuevas significaciones en el contexto institucional que posiciona a la educadora en un campo de incertidumbre hacia la búsqueda de nuevas formas de valorizar el trabajo docente en preescolar.

Asumo que el trabajo docente de las educadoras presenta rasgos particularizantes que han sido permeados en su mayoría por las significaciones de

genero que aluden a atributos supuestamente biológicos o relacionales exclusivos de las mujeres, las cuales se transforman en núcleos simbólicos y funcionan como significaciones sociales materializadas en expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos o practicas, mismos que las educadoras en su quehacer docente comparten -por lo menos de manera parcial- como elementos que debe poseer cualquier educadora para ser reconocida por las demás como miembro del gremio. De acuerdo a las observaciones pude percibir que debido a esta distinguibilidad cualitativa de su trabajo docente, la educadora transita entre el imaginario social y su autorrealización, entre los núcleos simbólicos que comparte y su deseo de trascender, puesto que en esta inserción y construcción de su mundo inmediato, en muchas ocasiones busca hacer coincidir su trabajo profesional con las significaciones imaginarias que se han establecido en la colectividad para estar de acuerdo con lo que es ser “una buena educadora” para lo cual se hace un uso estratégico de estos núcleos (el uso de la estética, el uso de la creatividad y el uso de la afectividad), y con esto busca ser reconocida y valorada por la comunidad escolar.

Los núcleos simbólicos dominantes de la cultura escolar en preescolar, dan cuenta de una distinguibilidad cualitativa en el trabajo docente de la educadora en el cual subyacen símbolos, prácticas, saberes, normas, reglas y discursos materializados que reivindican constantemente, rituales, costumbres y tradiciones que el grupo sedimenta y privilegia a través del tiempo, porque conforman aspectos valiosos y orientadores en su labor docente, es en este rubro que asumo que en el encuentro en el espacio escolar las herencia pedagógicas funge como eje articulador de larga duración para preservar aquellos elementos que se consideran valiosos en el desarrollo de su trabajo docente y que constituye un entramado de formas correctas de pensar, hablar, hacer, históricamente construidos, validados y sedimentados en su cultura escolar. Planteo que en este nivel educativo, las herencias pedagógicas se encuentran nutridas de significaciones de género asociadas a los saberes maternos los cuales anteriormente eran considerados no solo como valiosos si no necesarios para

crear las condiciones propicias para el aprendizaje de los niños pequeños, saberes que han sido transmitidos de manera formal e informal por generaciones entre las educadoras, saberes que seguirán dejando huella en las aulas del jardín de niños.

CAPITULO III

HUELLAS DEL PASADO EN EL TRABAJO DOCENTE DE LAS EDUCADORAS

Las reformas educativas tienen muy poco que ver con la vida cotidiana de las escuelas y sí, en cambio con los procesos de legitimación propios de las sociedades; las reformas carecen de una evaluación constante de la cultura escolar y de las necesidades reales de los docentes (POPKEWITZ 1990)

Para poder dar cuenta de cómo el pasado se encuentra presente en el trabajo docente actual como cultura acumulada y en creación (Rockwell 2000), consideré necesario incursionar en la historia de la educación preescolar, para comprender cómo la construcción social en torno a la figura de la educadora y del espacio conocido como Jardín de Niños, contribuyó en la conformación, consolidación y validación de saberes, formas de sentir, actuar y pensar que actúan como *rasgos de larga duración*, que conforman prácticas valiosas para las educadoras que se han heredado y, que han dado identidad a su cultura docente como rasgos distintivos, pero también dar cuenta de cómo hay prácticas que pueden ser comunes a todas las escuelas, y otras que apenas se comparten por los maestros de una misma zona o escuela, debido a que en las escuelas se superponen en cualquier momento contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos, los cuales son tomados y dan paso a lo que Heller (1977 citado en Rockwell 2000) denomina *continuidad relativa*: “hay categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana .. se despliegan por un tiempo, se desarrollan...o bien retroceden” . El plano de la *continuidad relativa* nos lleva a comprender la heterogeneidad de las culturas escolares, pues la identificación de las educadoras con ciertas formas de mediación para potenciar capacidades, conocimientos, habilidades etc. en los niños, tiene que ver con objetos y prácticas culturales que se forjan en el seno de las escuelas, que son compartidos y, adquieren en su contexto un significado social relevante; ésta cultura escolar continua siendo menospreciada e ignorada en los planteamientos y puesta en marcha de reformas educativas.

El trabajo docente no solo incluye una dimensión objetiva cultural, también incluye una dimensión subjetiva de intervención activa de cada sujeto. Por ello es posible decir, que a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas, lo que Rockwell (2000) denomina co-construcción cotidiana.

Propongo mirar el trabajo docente de la educadora desde una perspectiva sociocultural a partir de las categorías tomadas de Rockwell: *larga duración*, *continuidad relativa*, co-construcción cotidiana, y de un visión de género, para poder entender por qué el trabajo que es realizado en las escuelas por las educadoras no cambia con la rapidez o en la misma dirección que quisieran las reformas educativas o las pedagogías en boga.

La presencia histórico- cultural en el seno de cada instancia educativa de preescolar, nos permite pensar en la escuela ya no de manera genérica, como el espacio en el cual, el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales, es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto “conocedor” y otros sujetos que desean aprender (Rockwell 2000), sino que, hay que considerar también que ese encuentro es una compleja trama donde se entretajan lo histórico social, las trayectorias personales y la cultura escolar.

3.1. En camino a la legitimación de “la verdadera escuela”, -de preescuela a primer eslabón en la conformación de la educación básica-

La conformación de lo que hoy es la educación preescolar, el perfil de la educadora, su actuar, su organización escolar, es producto de la construcción de la sociedad, de los sujetos involucrados y del Estado; la educación preescolar actual, es fruto de una historia concreta, con rupturas y contradicciones, búsquedas de valores e ideales políticos, estipulados en textos legales que la han normado, pero también, representa tradiciones y sedimentos de prácticas escolares de la vida cotidiana.

Ideales políticos y prácticas escolares de la vida cotidiana, en muchas ocasiones pareciera que toman rumbos distintos, aunque con intersecciones, en la política educativa expresada en las reformas educativas, las concepciones realistas del desarrollo del país, han tratado de imponerse y de negar o ignorar una cultura escolar que emerge en el día a día, donde se articulan diferentes temporalidades históricas: larga duración, continuidad relativa, co-construcción cotidiana, razón por la cual ante una reforma educativa no se pueden esperar avances homogéneos. Si bien es cierto que lo propuesto y lo prescrito tienden a responder a un desarrollo político, social y económico de un país, lo real, el trabajo docente que es llevado a cabo en la escuela, no se puede circunscribir a una sola lógica de construcción de conocimiento, y tanto los lenguajes que se utilizan para formalizar el conocimiento, y los criterios y mecanismos de inclusión y exclusión de cómo y qué es prioritario, relevante o propicio de enseñar, conlleva la inevitable subjetividad y correlación con los significados socialmente compartidos en el contexto escolar (Latapí 1988).

El recorrido por la génesis socio-histórica del nivel preescolar, nos permite una aproximación para la comprensión de las múltiples y posibles sedimentos histórico culturales y para explicarnos la constitución y transformación de las prácticas y mentalidades de los sujetos escolares.

De preescuela a primer eslabón en la conformación de la educación básica

3.1.1. De los inicios del Jardín de Niños.

Varios periodos presidenciales han transcurrido desde que se instauró la atención institucionalizada a menores de 3 a 6 años de edad, en ellos políticas y reformas educativas surgieron, normaron y contribuyeron de cierta forma a la conformación de un cierto actuar docente acorde a la connotación social que se otorgó a estos establecimientos educativos; ciertas prácticas pedagógicas, formas de organización y relación se fueron conformando y con el paso del tiempo

sedimentando; lo que interesa comprender, es cómo surgen y a que corresponden ciertas tradiciones y sedimentos en las formas de actuar de las educadoras y, como éstas permean el trabajo docente, pero también cómo van sirviendo a nuevos usos, para lo cual un rastreo histórico-cultural del nivel educativo de preescolar nos da cuenta de ello.

Las escuelas de párvulos en sus inicios se instituyeron en beneficio de los hijos de la clase obrera, sin embargo, el establecimiento de éstas escuelas en zonas céntricas, y el freno a la propagación²⁹ de los mismos por cuestiones políticas y económicas,³⁰ propició que la atención a este sector diera un giro, quedando principalmente la atención a hijos de sectores acomodados.

Las escuelas de párvulos se rigieron principalmente bajo los planteamientos de Froebel, quien estableció que estas no se considerarían propiamente escuelas, sino un tránsito para el ingreso a la educación primaria; para aminorar esa separación del niño al hogar, se estableció que las escuelas de

²⁹ Las escuelas de párvulos comenzaron a tener una creciente presencia al interior del sistema educativo nacional, por el impulso que les otorgó Justo Sierra entonces Subsecretario de Instrucción Pública; al desaparecer dicha Secretaría la enseñanza elemental pasó a depender de los Ayuntamientos, este traslado de dependencias freno la creación y desarrollo de kindergarten debido a que los Ayuntamientos no contaban con recursos monetarios suficientes para atender la demanda educativa tomaron la decisión de otorgar prioridad a la educación primaria, este hecho repercutió en el propósito de brindar atención a niños de 3 a 6 años, hijos de obreros.

Fue hasta 1921 con la creación de Secretaría de Educación Pública que las escuelas que pertenecían a los Ayuntamientos regresaron a la Federación incluyendo los kindergarten; se asignó presupuesto para la construcción y sostenimiento de estos, para tratar de cumplir con el cometido con el cual fueron implementados y se complementaron con un servicio asistencial otorgando desayunos y comidas diarias, En junio de 1937 por decreto presidencial los Jardines de Niños pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública pasaron a depender al Departamento de Asistencia Social Infantil, el cual en diciembre del mismo año desaparece y en su lugar se crea la Secretaría de Asistencia Social con una Dirección de Asistencia Infantil, es en éste periodo que cobran un carácter más asistencial que educativo.

En 1942 los Jardines de Niños fueron reincorporados a la Secretaría de Educación Pública Se creó el Departamento de Educación Preescolar, se instó a una revisión los contenidos de los programas y planes de trabajo de los Jardines de Niños, de la cual surgió la diferenciación de contenidos y actividades a trabajar por grado.

³⁰ Los costos de la instauración de escuelas de párvulos era elevado no solo porque el mobiliario y materiales didácticos no eran de procedencia nacional sino que el mantenimiento de una escuela de tales características implicaba el pago de un número considerable de personal de servidumbre que apoyara el trabajo de las educadoras.(Zapata 1951)

párvulos debían configurar un ambiente que fuese agradable y familiar al niño, estos establecimientos educativos se conformaron como una extensión del hogar. Como las escuelas de párvulos debían atender niños pequeños que aun dependían de la mamá, la maestra –mujer se consideró ideal por sus supuestos dones maternos.

Las actividades planteadas por Froebel asumían dos líneas principales: una que el niño desarrollara su pensamiento a partir de materiales de construcción diseñados por él, denominados “dones”, los cuales estarían necesariamente acompañados del canto y el juego; y por actividades que tenían que ver un tanto con aquellas efectuadas en el hogar, a las cuales las llamó ocupaciones; las ocupaciones estaban referidas a –picar, coser, tejer, entrelazar, doblar, recortar, dibujar-.

Hacia 1903, se les empieza a denominar kindergarten a las escuelas de párvulos, las funciones de éstos lugares educativos se ven influenciados por las tendencias educativas de Estados Unidos, no observándose grandes cambios en las líneas educativas directrices establecidas por Froebel, se continuó con la insignia de aprovechar las tendencias naturales del niño, de llevar a cabo la realización de actividades para favorecer el desarrollo del pequeño e iniciarlo a la vida social; las implementaciones llevadas a cabo estuvieron referidas a: la observación de la naturaleza, las ocupaciones adecuadas al medio, las recitaciones, las dramatizaciones, el dibujo, el cultivo de plantas y el cuidado de animales “(SEP 1988).

1927 - 1928 fue un periodo relevante en lo que se refiere a educación preescolar, se generó un proyecto de reforma que ratificó el sentido nacionalista de la educación, dejaron de llamarse kindergarten para dar paso al nombre de Jardín de Niños con el cual hasta hoy se les designa; ésta reforma marcó el rompimiento del trabajo de los kindergarten bajo la línea estrictamente Froebeliana; sin embargo, el cambio enunciado, aunque pretendió ser radical, no pudo dejar de lado algunos rasgos que comenzaron a sobrevivir y permearse en el trabajo docente; la organización de espacios y tiempos de aquella época

marcaron tanto continuidades relativas como co-construcciones. En cuanto al espacio, se desplegaron continuidades como: la organización material y física de espacios en los Jardines de Niños que reforzaban las acciones del ámbito familiar, se establecieron salas (ahora denominadas aulas o salones) donde se dispusieron materiales que permitieron a los pequeños llevar a cabo: ocupaciones de las ya mencionadas, construcciones con bloques, juegos, actividades doméstica -lavado, planchado, baño de muñecos, costura- y también se crearon salas asignadas al descanso, al aseo personal y material, además de biblioteca. La organización de estas forma de las salas tuvo además el cometido de encauzar un trabajo de cooperación entre las educadoras y no de aislamiento en los salones, debido a que la forma de trabajo estipulada consistió en la rotación de salas, es decir ni las educadoras ni los niños se mantendrían de fijo en una sala, incluso no se trabajaría de manera permanente solo con un grupo, se propuso la realización de actividades colectivas a través de dramatizaciones, cantos, juegos, entre otras que más tarde le darían una característica peculiar a lo que es educación preescolar, y se conformarían en fuertes y valiosos sedimentos para el trabajo de las educadoras.

Las disposiciones físicas de las aulas dan cuenta de continuidades relativas, en determinados periodos se ha enfatizado una delimitación clara y precisa: organización de materiales por salas, mesas de representación, rincones, talleres, por mencionar algunos que han surgido en una determinada época y después desaparecen, y van sirviendo a nuevos usos; en los actuales Jardines de Niños aún perdura aulas cuyo cometido aún refiere a la realización de ese trabajo en colectivo como: la biblioteca o ludoteca, la cocina, el patio didáctico, el salón de cantos y juegos, que hay quien prefiere darle el nombre de aula de usos múltiples porque en ellas además se han incluido la tecnología a la enseñanza – computadoras, pantalla, proyector, televisión, videograbadoras, grabadoras, pizarrón electrónico, etc.

En cuanto al tiempo, se planteó que la realización de actividades no debería tener un horario rígido, el uso del tiempo se encontraba a disposición de

la planeación de las educadoras, con el cometido principal que el niño disfrutara al aprender, las ocupaciones que se ofrecieran a los niños debieran estar pensadas como medios de expresión y no como finalidades a perseguir, y que todo trabajo que los niños realizaran fuera práctico y real. Aunque no se estableció un horario rígido para las actividades, si se determinó una distribución para la realización de las mismas, de tal forma que se iniciaba con el saludo, seguido de cuidado de animales y plantas, motivación del trabajo, expresión de ideas, juego libre o juegos en la sala destinada a esa actividad, descanso, biblioteca o trabajos en el tanque de arena o lectura de cuento, conversación final, arreglo de la sala de trabajo y despedida para finalizar la jornada de trabajo (Zapata 1962)-

El tiempo flexible es otra característica que había prevalecido casi intacta hasta antes de la reforma de 2004, poco a poco y de manera sutil se ha ido normando, se presentan exigencias institucionales, aparece tiempos establecidos institucionalmente donde los niños y niñas deben dar muestra de lo aprendido de acuerdo a parámetros también establecidos; las educadoras comenzaron a co-construir el uso del tiempo dentro del Jardín de Niños, esta co-construcción se debe en parte, a una especie de defensa del profesionalismo que para ellas implica una cierta libertad de decisión y que por largo tiempo habían manejado a entera libertad.

En éste periodo (1928) se comenzó a poner énfasis en la bella apariencia del plantel pues desde esta visión un lugar “bonito” implicaba manifestaciones de cuidado, cariño y bienestar a los pequeños, por lo que hubo un auge al embellecimiento de las aulas con decorados realizados en grandes lienzos de cañamazo o yute, con ilustraciones de cuentos o acordes al tema, al igual que el decorado en muros de los locales destinados a la enseñan (Zapata 1946 y 1962); el embellecimiento de estas instancias educativas se empezó a conformar como núcleo simbólico a lo que he denominado en el capítulo anterior *un cierto sentido de la estética*.

Se podría considerar que los aspectos sobresalientes de esta reforma implementada en los Jardines de Niños estuvo dada por el manejo de

ilustraciones como motivadores para la acción, la intensificación de actividades domésticas, las experiencias en la comunidad –visitas al mercado, fabricas, el correo, etc., el trabajo cooperativo, el embellecimiento de las salas y edificio en general, subsistieron las actividades colectivas, el uso del tiempo flexible, la concepción del niño como objeto de ternura y cariño por parte de la educadora.

En 1952 se inicio la realización de concursos entre estos establecimientos infantiles, con la finalidad de realizar intercambio de ideas para el trabajo con los niños. Éste es uno de los aspectos que se evidencia al paso del tiempo ha cobrado nuevas formas de construcción de signos heredados, es decir, hay una *co-construcción cotidiana*, de “concursos” pasaron a conformarse como “muestras pedagógicas”, posteriormente a “experiencias exitosas” hechos que resaltan el trabajo cooperativo entre las educadoras. En este plano de la co-construcción cotidiana, es importante situar a la actividad como proceso y como unidad básica de análisis de acuerdo con Rockwell (2000) la actividad espacio de microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto.

En 1955 se inicia la disputa con relación a la función que debiera desempeñar el Jardín de Niños, no ser contemplado como preparatorio a la escuela primaria sino tener un carácter propio, se estableció también que no se enseñara a leer, ni enseñar operaciones aritméticas, por no corresponder a las características psicológicas de los niños de estas edades, además, se reitera la labor social del Jardín de Niños asociado a la vinculación de las madres de familia a la escuela, como ha estado presente desde sus inicios.

Se da prioridad a la construcción de Jardines de Niños en turno matutino porque el vespertino no realizaba sus actividades en las mejores horas del día, se observa que se comenzó a determinar el horario como factor para el aprendizaje, el cuál, surge ahora como una continuidad relativa, se hace evidente esta

concepción del tiempo relacionada al aprendizaje en los Jardines de Niños de Jornada Ampliada³¹.

En 1962 se estableció una nueva reforma a la educación preescolar que instaba una orientación educativa con un sentido más práctico, surgió un Programa para todos los Jardines de Niños de la República Mexicana, los temarios se centraron en tres grandes aspectos: el hogar, la comunidad y la naturaleza, lo que destaca de esta reforma es la flexibilidad de ajustar el programa de acuerdo a los aspectos distintivos de las comunidades en los diferentes Estados; con este programa se trabajó hasta 1970

Haciendo un recuento de 1880 a 1970 podemos observar que prevaleció la concepción de Jardines de Niños como lugares de asistencia y entretenimiento, el tipo de actividades que en ellos se realizaban reiteraba o mantenía en la memoria colectiva el ser una extensión del hogar

“Los Jardines de Niños no deben considerarse propiamente hablando escuelas. La palabra escuela lleva implícita la idea de impartir instrucción formalizada; y en el Jardín de Niños no se imparte instrucción de esa naturaleza, sino que se proporciona a los párvulos las experiencias básicas necesarias a fin de introducirlos con acierto a un mundo social en el que han de vivir y moverse. La educación que allí reciban los párvulos no debe estar desconectada de la que reciben en el hogar, ni tampoco de la que más adelante habrán de recibir en la escuela primaria” (SEP 1946)

La asistencia de los niños y niñas a los Jardines de Niños, dependía solo de la voluntad de sus padres de familia, al parecer no había un reconocimiento social de éstos como lugares de aprendizaje. De todas las actividades llevadas a cabo, el juego se instaura como sello particular de acción y de placer en los Jardines de Niños, y llegó a constituirse un símbolo dominante, como parte de una *herencia pedagógica* que hoy está tomando una nueva connotación de elemento

³¹ La Jornada Ampliada es una modalidad de servicio que brindan los Jardines de Niños a partir de 2011 el horario se amplía a tres horas en total es decir de 4 horas que es el horario de los Jardines de Niños Matutinos o Vespertinos, estos se pasan a cubrir 6 horas de las cuales 5 horas están destinadas para el trabajo directo de la educadora con los niños y niñas.

fundamental a elemento liberador, el cual más ampliamente se menciona en el siguiente capítulo.

El trabajo cooperativo entre las educadoras es uno de los rasgos que prevalecen hasta fechas recientes, esta forma de trabajo se gestó casi en los inicios de los kindergarten y se instauró como parte del ser educadora; en la actualidad las excesivas normas al trabajo docente, y la determinación de horarios y espacios durante toda la jornada escolar, está generando una ruptura a ese trabajo cooperativo al cual se sienten adheridas las educadoras, y la separación lo manifiestan como un atentado, se está propiciando un aislamiento que se vislumbra como desestabilizador a su trabajo, como más adelante lo explicaré, y al parecer el aislamiento se equipara al trabajo en solitario, se perfila como una nueva construcción de signos heredados.

En cuanto al trabajo docente de la educadora, éste estuvo destinado al adiestramiento manual e intelectual con orientaciones de manera muy puntual y precisa, lo que da cuenta del género presente en educación al asumir con obediencia y sin cuestionamiento el qué y cómo debe realizar su labor educativa la educadora, hecho que ha perpetuado la subordinación jerárquica y el funcionamiento institucional verticalista, hoy en día aún está presente, se observa en las relaciones entre directora-educadora, supervisora- directora, jefe de sector-supervisora, los “expertos” y los implicados en la tarea directa.

El periodo fundacional de los Jardines de Niños fue definitorio para ligar la profesión de educadora al género; a más de cien años de creación de estos espacios educativos sigue fuertemente arraigada la idea de que la mujer es idónea para la tarea de cuidar niños, lo que ha condicionado la casi exclusividad de las mujeres en este trabajo.

3.1.2. Al Jardín de Niños se le comienza a visualizar como parte de la Educación Básica en el proyecto de 10 años.

1970-1976, se inicia el proyecto modernizador que se extiende dos sexenios siguientes y se redefine en el gobierno salinista (Latapí 1998); en el ámbito educativo se puso énfasis en al aprendizaje activo, se comenzó a perfilar la concepción del niño como constructor de su propio aprendizaje, concepto de aprendizaje derivado del constructivismo psicológico; la reforma educativa de este periodo planteó la reestructuración de planes y programas de estudios los cuales contenían objetivos muy precisos, además se planteó la evaluación del aprendizaje de manera rigurosa, la educación apuntalaba dos objetivos sociales: transformar la economía y organización social con la formación de nuevas mentalidades y, tener un orden social equitativo (Latapí 1998) aunque aquí se comienza a hablar de la evaluación, ésta era realizada por la educadora y no por actores externos al grupo como en la actualidad es llevada a cabo, y que se perfila como instrumento de validación del trabajo docente bajo parámetros estandarizados y como instrumento de fiscalización del hacer docente.

Las unidades de acción y centros de interés, que se manejaban en el Jardín de Niños, se sustituyeron por las Guías Didácticas, las cuales proporcionaban orientaciones no solo con relación a los objetivos y contenidos temáticos sino además con relación a las características, necesidades e intereses de la segunda infancia, esto marcó una diferencia con los periodos anteriores.

De 1976-1982 se estableció el proyecto de diez años de Educación Básica, el cuál contempló un año de educación preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. Es en este momento que la educación preescolar se legitima como nivel preparatorio para la primaria, sin dejar de ser preescuela, debido a que constitucionalmente aún no se estipula la educación preescolar como obligatoria; la atención a niños de 3 y 4 años se reduce, pues la prioridad de atención se centró en niños de 5 años.

En 1978 surgió “el módulo de orientaciones didácticas para la organización del trabajo técnico en los Jardines de Niños Federales”, con estas orientaciones se comenzaron a perfilar las acciones educativas para dar cumplimiento a una finalidad, ya no las actividades como ocupaciones tendientes a servir a la sola expresión del niño o al adiestramiento para su incorporación al ámbito social, ahora para dar cuenta del logro de objetivos propuestos con un sentido más formativo, para lo cual se estableció la evaluación diaria, además de la realización del proyecto anual de trabajo.

Hasta este momento cabe precisar que lo ocurrido en educación ha sido integración de actividades y orientaciones necesarias a cada periodo presidencial y se han mantenido las líneas generales con las cuales se estructuró este nivel educativo (Rivera L y Guerra M 2005:505).

3.1.3. Al Jardín de Niños se le reconoce como preescuela

Con la creación del Programa de Educación Preescolar 1981, se consolida el carácter pedagógico de educación preescolar basado en un enfoque psicogenético (Rivera L y Guerra M 2005:505) sin embargo, las unidades temáticas fueron a las que las educadoras les dieron un mayor peso, constituyéndose en lo prioritario a trabajar, lo que nos denota parte de los aspectos de larga duración a lo que ha denominado el tema en cuestión, que a últimas fechas se ha re-significado; la evaluación estuvo basada en el logro de la actividad propuesta con procesos observables, la educadora ponía énfasis en ver – si coloreaban sin salirse del contorno, si recortaban siguiendo una línea tomando la tijera de manera adecuada, si identificaban colores, etc.

Una década después se crea una nueva etapa en la educación nacional, aparece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica³² (ANMEB) (SEP 1992) al cual se le denominó “modernización educativa”.

³² Las orientaciones del ANMEB estuvieron basadas en: las investigaciones educativas que señalaban ante la opinión pública la deficiencia de la calidad de la enseñanza y, en el esquema de “modernización” salinista que planteó activar la descentralización organizativa, así como la evaluación y la competitividad además

La modernización educativa planteó transformar la estructura escolar ³³, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa, para elevar la calidad educativa y que los educandos adquiriesen capacidades y conocimientos para una mayor movilidad social y promoción económica, lo cual apuntalaría a elevar la productividad nacional; para el logro de ésta tarea se precisó que los maestros y su organización gremial, los padres de familia y la sociedad habrían de desempeñar un papel esencial y tener una mayor participación en la educación, estos nuevos actores han ido teniendo mayor presencia y en la actualidad han cobrado un matiz diferente al planteado, la infiltración de los padres de familia en lo que hoy se denomina Consejos Escolares de Participación Social se perciben como instrumento de fiscalización y evaluación al trabajo docente.

Se enunciaba que para el logro de la reorganización del sistema educativo habría que consolidar un auténtico federalismo educativo y promover una verdadera participación social, conseguir la revaloración de la función magisterial reconociendo al maestro como el protagonista de la transformación educativa, además de la reformulación de contenidos curriculares y materiales educativos que durante veinte años solo habían sido someramente tocados por reformas esporádicas y fragmentarias, lo cual se tradujo en una renovación total de programas y libros de texto. Los criterios sobre los que se hubo que regir los programas y materiales consideraron la lectura, la escritura y las matemáticas

abrir el magisterio a un mercado más flexible, y promover la participación de las familias y las comunidades en la vida escolar. Se establecieron una serie de orientaciones fundamentales que al año siguiente fueron ratificadas en la Ley General de Educación y tres años después en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Latapí 1998).

³³ En ésta reestructuración escolar como a lo largo de la historia cobran peso los organismos internacionales. La conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia) sobre las necesidades básicas de educación (1990), concretaron un conjunto de estrategias para acelerar la universalización de la enseñanza básica en los países en desarrollo, reforzó tendencias y políticas beneficiosas para la cobertura, equidad y calidad de la enseñanza preescolar y primaria del país. Muchos investigadores han señalado que el modelo educativo que promueve el Banco Mundial es inadecuado para México por dos razones: porque se concibe unilateralmente la prioridad de la educación básica sobre la superior y, principalmente porque sus orientaciones atienden a la productividad inmediata del gasto educativo. Sus concepciones y estrategias están incorporadas a los términos de referencia de los créditos que el banco otorga y, esos créditos influyen tanto en las condiciones de operación y evaluación de los proyectos financiados, como en las políticas educativas más generales, es así como el Banco Mundial se ha convertido en un agente externo importante en algunas decisiones sobre la educación. (Latapí Sarré 1998 41-42).

como habilidades que permiten aprender para toda la vida y otorgan los soportes racionales para la reflexión, el conocimiento de la dimensión natural y social (cuestiones relacionadas con la salud, nutrición, protección al ambiente, reconocimiento a distintas formas de trabajo) y la comprensión de los principios éticos que coadyuvarían a una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna por parte del educando, y para la conformación de una convivencia pacífica, democrática y productiva se planteó el reconocimiento de la historia nacional (Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica 1992).

Con el Acuerdo para la Modernización Educativa surgió el Programa de Educación Preescolar 1992 conocido como “método de proyectos”, los propósitos que lo sustentaron: el niño como eje central en el proceso educativo, respeto a sus necesidades e intereses, el juego como un lugar donde se experimenta la vida y la creatividad, se puso énfasis en su capacidad de expresión y proceso de socialización. El programa contempló 4 dimensiones: física, afectiva, intelectual y social a trabajarse en los tres grados sin establecerse diferenciación por grado escolar; en cuanto a la organización del aula se sugirió determinar espacios dentro del salón para el establecimiento de áreas de trabajo –de expresión plástica, de expresión dramática, de la naturaleza, biblioteca, construcción en la cual se contemplaron materiales como: bloques de madera o plástico, etc. a fin de que posibilitar la libre expresión de los niños; el establecimiento de áreas nos remite en la historia de preescolar al periodo de 1927 donde se establecieron salas referidas a lo que en este periodo se denominaron áreas de trabajo, lo cual se podría ubicar como una *relativa continuidad*, hay prácticas que se producen, se difunden, se sostienen por un tiempo, en ciertos lugares y luego desaparecen (Rockwell 2000); en cuanto a la organización de la jornada de trabajo se prescribía la inclusión de actividades de rutina (las referidas a la formación de hábitos), actividades libres en las áreas (las actividades de rutina y las referidas al juego libre, se instauraron en el periodo en donde le Jardín de Niños se vio en una función más asistencial que educativa) y mayor tiempo a los juegos y actividades del proyecto que es donde la educadora tendría una intervención

directa con los niños y, con su conocimiento los orientaría al logro de los objetivos educativos .

En el Programa de Educación Preescolar 1992 desaparecieron las temáticas o sugerencias de actividades que desde el periodo fundacional de educación preescolar habían prevalecido, se estableció la realización de una evaluación de los niños de forma individual en términos cualitativos, una evaluación de cada proyecto trabajado con ellos y, una evaluación final grupal que debiera incluir lo relevante de: las evaluaciones de los proyectos llevados a cabo durante el ciclo escolar y de las evaluaciones de los niños, además se planteó la realización de un proyecto anual de trabajo que cada educadora debía construir; se otorgó libertad a la educadora de determinar qué aspectos abordar para el logro de los cinco objetivos plasmados en el programa, ésta repentina libertad al trabajo docente institucionalmente se percibió como desencuentros y fracasos en el actuar de la educadora; en el contexto cotidiano las educadoras se remontaron a las temáticas haciendo adaptaciones tratando dar solución a los nuevos requerimientos, lo cual nos remite a los planteamientos de: Heller (1977:33) "el particular se apropia de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado, y también a lo que se ha mencionado como *relativa continuidad*.

De 1996 al 2003 en Distrito Federal dejó de operar el Programa de Educación Preescolar 1992 y se dio paso a las denominadas Guías y Orientaciones Pedagógicas para la Ciudad de México, para orientar el trabajo docente de la educadora, las cuales se emitieron de forma anual, en éstas se incorporaron propósitos para cada grado, tratando de centrar el actuar pedagógico de la educadora. Las Guías y orientaciones pedagógicas surgen como respuesta al programa para el fortalecimiento de las escuelas del Distrito Federal, lo cual daba cumplimiento a la descentralización educativa que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 proyectaba elevar la calidad educativa y transformar la administración educativa.

3.1.4. *El Jardín de Niños visto como primer eslabón en la conformación de la Educación Básica.*

A partir de 2002 la educación preescolar en México obtiene carácter obligatorio³⁴, lo cual se estipula en la reforma a los artículos 3 y 31 constitucional, se dio a conocer el 12 de noviembre del 2002 en el Diario Oficial de la Federación. Con la obligatoriedad del nivel, varios aspectos se tuvieron que atender: los referidos a la nueva propuesta curricular y la elaboración de materiales didácticos, los programas correspondientes para la actualización de los maestros en servicio incluyendo al personal con función directiva, la formación académica los apoyos técnicos pedagógicos que les posibilitara reorientar la función de asesoría, la gestión escolar, la evaluación educativa y la infraestructura para dar cabida a la cobertura progresiva de los servicios de educación preescolar³⁵. Con la obligatoriedad del preescolar inició una nueva etapa: la conformación del Jardín de Niños como primer eslabón de la Educación Básica, pero en ésta ocasión considerando tres años para educación preescolar, seis para primaria y tres para secundaria.

³⁴ La obligatoriedad del nivel preescolar se expone a partir de la política educativa del gobierno del presidente Vicente Fox Quezada, con fundamentos en: La Ley de Planeación que establece que cada Administración Federal debe formular su plan sexenal. En base a esto se formula el Programa Nacional de Desarrollo (PND), del cual se derivan los programas sectoriales. Para el caso del sector educativo, se formuló el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el cual la Secretaría de Educación Pública, emprendió una línea de política educativa orientada a la atención de las niñas y los niños menores de 6 años, a fin de mejorar la calidad del servicio que recibía esta población en el país.

Este proyecto estableció tres objetivos principales: alcanzar la justicia y la equidad educativa, mejorar la calidad del proceso y logro educativos y transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela; para su consecución se contó con la contribución de todas las acciones e iniciativas de las autoridades federales, estatales y escolares.

³⁵ De acuerdo al decreto de obligatoriedad de educación preescolar ésta sería obligatoria para todos en los siguientes plazos: el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo; (Poder Ejecutivo Secretaría de Gobernación Decreto :educación preescolar obligatoria Publicado el martes 12 de noviembre de 2002 en el Diario Oficial de la Federación p137) sin embargo el cumplimiento de universalización de educación preescolar en todo el país considerando los tres grados de preescolar a la fecha no ha sido cubierta, debido a que éste proyecto se inició sin contar con la infraestructura necesaria que daría cabida para dar servicio a la población infantil de 3 años cumplidos a 31 de diciembre y sin el presupuesto necesario para contratación de más educadoras, la realidad que se vive en relación a la atención a la población infantil, es que se privilegia a dar cobertura primeramente a los niños de 5 años cumplidos, después a los de 4 años y si hay posibilidades a los de 3 años .

En el año 2002 la Secretaría de Educación Pública, puso en marcha el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, con la finalidad de orientar la transformación de las prácticas educativas, éste momento histórico-social cuestionó lo que en los Jardines de Niños se realizaba, en el Programa Nacional de Educación 2001- 2005 se enunciaba que aparentemente había un escaso efecto formativo en los niños especialmente en el campo cognitivo (Programa Nacional de Educación 2001-2005:121) se planteó erradicar prácticas tradicionales tales como las actividades manuales y rutinarias, el juego como simple entretenimiento, las celebraciones con escaso o nulo sentido formativo entre otras (SEP Diálogos sobre educación preescolar y primaria: un encuentro México 2009); Se dio inicio a la renovación de la propuesta curricular que estuvo vigente desde 1992³⁶, de modo que las educadoras contaran con un programa que guiara su trabajo cotidiano, considerando las características y procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, con la finalidad de propiciar: el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento (matemáticas y del lenguaje); el deseo del saber, facultando al educando a continuar aprendiendo por su cuenta de manera sistemática y autodirigida (Programa Nacional de Educación 2001-2005 :121).

La implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 estableció la planeación como herramienta esencial para el trabajo docente; como punto de partida para esa planeación, las educadoras deberían reconocer que el niño ha desarrollado competencias antes de su ingreso al Jardín de Niños, por tanto, parte de su trabajo radicaría en identificarlas y entonces plantear aquellas que requeriría fomentar en ellos. Se instó a reconocer que el éxito de la intervención

³⁶ Cabe mencionar que mientras en los diferentes estados de la República Mexicana se trabajaba con el Programa de Educación Preescolar 1992 en el Distrito Federal de 1996- 2003 se trabajó con Guías y Orientaciones Pedagógicas de la Ciudad de México, las cuales fueron de publicación anual, la creación de las primeras guías estuvo sustentada en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y el Programa de fortalecimiento de las escuelas del Distrito Federal (SEP 1996:27); estas guías se implementaron con la finalidad de elevar la calidad educativa y transformar la administración educativa, en el marco de la enunciada descentralización educativa las guías estuvieron tendientes a promover la capacidad para planear y desarrollar actividades *de aprendizaje* en las escuelas, en ellas ya se mencionaba el termino de competencias y se definían propósitos que darían cuenta al final del ciclo escolar de los aprendizajes adquiridos por los niños producto de la intervención pedagógica de la educadora

docente radica en una planeación, donde además de la implementación de situaciones didácticas que lleven al desarrollo de competencias en los niños, se encuentre la previsión de recursos y las reflexiones en torno a su mediación. El Programa de Educación Preescolar 2004 se estableció como programa único a trabajar para los tres grados, el cual contiene 12 propósitos fundamentales, los cuales se establecen como el perfil de egreso del nivel preescolar. Aparece el término competencias, que implica y plantea una planeación libre, abierta, y flexible.

La reforma educativa del 2004 así como sus antecesoras, han dejado fuera la cultura de preescolar y los saberes docentes de las educadoras, quizá sea ésta la que se ha planteado con mayor énfasis como innovadora que pretende erradicar todo lo construido en la vida cotidiana de las escuelas, sus formas de organización, de relaciones laborales que conllevan a la construcción de saberes, ignoran también el valor y sentido que le otorgan las educadoras a aquellas actividades que parecen perdurar inalterables al paso del tiempo, pero que en la realidad muchas han cobrado nuevos matices y otras más se han ido incorporando.

Situar el trabajo de la educadora en una generalidad de prácticas tradicionalista, equivaldría a querer pensar que durante el largo camino de educación preescolar, el trabajo docente de la educadora ha permanecido inalterable, y la realidad es que no solo hay prácticas sedimentadas, hay también reconfiguración de signos heredados que se traducen en nuevos saberes docentes y atiende a nuevos usos.

3.2. *De Maestra “cuida niños” a Licenciada en Educación Preescolar*

Hablar de la maestra de Jardín de Niños y concebir ésta función como profesión ha llevado un camino largo y sinuoso, ha sido producto de procesos históricos. La visión de género marcó una manera de mirarlas y le delimitó funciones que contribuyeron a una valoración social, la poca preparación con la que se iniciaban a ejercer su trabajo docente, el carácter mayoritariamente

asistencial de los Jardines de Niños, las legislaciones educativas apenas considerando este nivel educativo, la tardía y lenta creación de instituciones formadoras de educadoras, los planes y programas de estudio que delimitan el ámbito específico de conocimiento para el ejercicio de la función, son referentes a partir de los cuales se rastrea los cauces que han dado origen a la concepción y creación social de la identidad de la educadora.

En el devenir histórico, a la educadora se le ha asignado diversos apelativos, de acuerdo a los textos antes mencionados a ella se le ha llamado: la niña mayor del grupo, maestra jardinera, madre sustituta o segunda madre, cuida niños, y en termino peyorativo niñera, y aunque hace ya veintitrés años cuentan con una preparación profesional, rara vez es llamada Licenciada en Educación Preescolar, más bien este nombre quien lo hace notar es la educadora que cuenta con esta preparación³⁷ con un afán de tratar de posicionarse como profesionista ante la sociedad, y ante sus mismas compañeras que se formaron con solo una preparación de normal básica; al parecer hay una marca imborrable del pasado, una construcción cultural que le dificulta transitar como profesionista. Ser educadora ante los ojos de los demás continua siendo una semiprofesión aún dentro del mismo gremio de maestros sigue permeando la mirada hacia la educadora como de una menor jerarquía, distantes a verlas en términos igualitarios.

Durante casi 50 años (1910 a 1947) la formación de educadoras se llevó a cabo en la Escuela Normal para Maestros, las estudiantes para educadora cursaban las mismas materias asignadas a las maestras de primaria y en el último año las materias propias para el ejercicio de su labor, las cuales estuvieron orientadas bajo las directrices froebelianas, lo que implicó la adquisición de experiencias y técnicas para ser llevadas a cabo casi con apego a lo aprendido, y de esta manera iniciar a los niños a la adquisición de hábitos y destrezas para la

³⁷ En 1984 se elevó el nivel de la formación magisterial a licenciatura, pero no se hizo nada efectivo para mejorar las escuelas, que siguieron operando con los mismos docentes, nombrados investigadores por decreto, con las mismas bibliotecas precarias, las mismas instalaciones, y un nuevo plan de estudios improvisado y desconocido por los que lo tenían que aplicar (Felipe Martínez Rizo, 1988:304) .La primera generación que ingreso a los Jardines de Niños con Licenciatura fue en 1989.

introducción a la vida social, preparación acorde a la concepción del espacio denominado kindergarten como extensión del hogar.

Con el paso del tiempo los requisitos para ingresar fueron precisando de un mayor nivel de preparación por parte de las aspirantes, también se fueron incrementando los años de formación³⁸.

Los diferentes planes de estudio en la formación de educadoras 1910, 1916, 1923, 1928, 1948, 1964, 1969, 1972, 1975, 1984, 1999 presentan constantes y variaciones, de 1910 a 1975 la tendencia se muestra a conservar de manera preponderante como materias “básicas” del nivel preescolar las actividades artísticas, la educación física, la psicología y la didáctica, las variaciones giran en torno a los enfoques de trabajo, a la mayor o menor presencia del número de horas otorgados a las asignaturas; en los planes de estudio 1984 y 1999 que considera la educación normal con nivel de licenciatura y una intencionalidad explícita de lograr la articulación de la primaria con el preescolar, se manifiesta un énfasis en “conocimientos básicos” y la construcción de habilidades para poner en uso esos conocimientos, hay inclinación orientada a una formación sustentada en la ciencia y la tecnología, y en una cultura general más amplia, así como en el abordaje de aspectos filosóficos, pedagógicos, legales y organizativas del sistema educativo mexicano; aun cuando se ven disminuidas las asignaturas artísticas y físicas siguen considerándose parte de la formación de la educadora, sin duda todos los cursos, planes y programas en torno a la formación de las educadoras tienen que ver con la inclinación hacia lo que se considera relevante o prioritario de lo que es necesario que la educadora domine, y por ende, con la orientación de la política educativa en momentos específicos, lo cual ha contribuido a la conformación de la identidad de la educadora.

³⁸ Ver Anexo 3 y 4 de los requisitos para la formación de las educadoras y líneas académicas de orientación, donde expongo un breve recorrido histórico y presento los planes de estudio.

Preescolar es un nivel que a lo largo de su acontecer histórico consolidó la identidad que le dio origen y contenido propio, por largo tiempo y sin cuestionamientos estuvo considerado tanto por la sociedad como por las educadoras en general, como un lugar de alegría y bondad, de juegos, cantos, risas y socialización, donde los niños debían aprender reglas para la convivencia, hábitos de aseo y cortesía, desarrollar actividades preparatorias para los aprendizajes formales de la primaria, por lo tanto no era necesario hacer evidente de forma institucional y metódica los logros en los aprendizajes de los niños, estos se visualizaban tanto en el trabajo cotidiano de las educadoras como en los festivales y conmemoraciones que llevaban a cabo y había otros aprendizajes que simplemente se harían patentes durante los ciclos posteriores de su escolarización, tales como el lenguaje escrito y las operaciones matemáticas.

Producto de una historia social el Jardín de Niños hoy en día enfrenta contradicciones y dificultades para responder a las expectativas de formación y escolarización de los niños que debe atender, su obligatoriedad decretada, si bien es cierto que por parte de las educadoras esta iniciativa se aceptó con beneplácito por representar una aspiración largamente acariciada, vislumbrándola como un logro profesional y una conquista laboral, como un acto de justicia, de reconocimiento social a su labor, que hasta ahora les había sido negado (Rivera L y Guerra M 2005:506) implicó, rendir cuentas que de antaño no se hacía con relación a aquello que los niños aprendían, no se cuestionaba lo que ahí se aprendía, no existían mediciones precisas ni un perfil de egreso que cumplir; la última reforma de preescolar que se inscribe en el contexto de una política educativa internacional modificó su anterior estatus, de preescuela pasó a conformarse como primer eslabón de la educación básica y a las educadoras las llamó a ser las protagonistas principales del desarrollo de competencias en los niños.

En las reformas educativas al maestro se le concibe como el operador fundamental del cambio educativo; la sociedad lo interpela y le exige asumir el papel que le corresponde para promover el cambio, se establecen excesivas

normas racionales y ahistóricas que fijan las pautas de acción para obtener cambios, de acuerdo a Thomas Popkewitz (1994).

Un estudio de cambio contempla las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y cómo se produce y se hace aceptable ese saber en cuanto prácticas sociales y dentro de ámbitos institucionales [...] el hecho de que las reformas solo se orienten a partir de la idea de progreso, dejan de lado los procesos históricos, culturales, sociales sobre cuya base se construye la episteme social (p.27)

La implementación de las reformas en preescolar ha dejado de lado los elementos cruciales que conforman el trabajo docente, tales como: la herencia pedagógica, los rituales, inercias, prácticas y reglas del juego que son sedimentadas a lo largo del tiempo, no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas, es decir, han dejado de lado lo que Viñao (2006:59) denomina culturas escolares.

Desde la perspectiva institucional se habla de que los cambios se perciben lentos o casi imperceptibles, la cual no comprende, ni asumen o quizá desconoce, el hecho de que los maestros como sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar, no son reproductores de la cultura de la sociedad, ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales, y en adhesión a su grupo de pertenencia, por lo tanto los cambios en las prácticas educativas son poco valorados institucionalmente, debido a que se esperan cambios radicales y estandarizados acordes a un curriculum establecido, pareciera que solo existen cambios si se proponen reformas, de lo contrario es como si no hubiera una política para la educación y por tanto los docentes se mantuvieran en una especie de transito lineal rígido.

Pareciera que las instancias formalmente promotoras de la reforma al publicar los documentos oficiales (planes y programas de estudio, algún material de apoyo o nuevas instrucciones o reglamentos) dan por hecho que los procesos de cambio están dados y garantizados.

Pero lo cierto es que las realidades cotidianas escolares, no sólo son diversas, sino también mutables, y responden a procesos de construcción histórica, ninguna realidad escolar corresponde completamente a las políticas educativas y normatividad formal vigente [...] Las escuelas se transforman, no siempre en la dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman. (Rockwell 1995).

De acuerdo a Gimeno Sacristán (1997:29) el sistema educativo se ha configurado y se transforma evolutivamente a través de modos de gestión cotidiana; un proceso en el que se van creando, por la vía de los hechos, usos y tradiciones que se condensan en una determinada “cultura sobre lo pedagógico” que pasa a formar parte de la realidad social y educativa.

La cultura pedagógica, se constituye como un entramado en el que se entretajan modos de pensar, comportamientos, relaciones de autoridad, formas de entender el conocimiento, expectativas e intereses de colectivos diversos, que dan fuerza y sentido al actuar docente (Gimeno Sacristán 1997:30)

El término *reforma* nos introduce a un mundo de significados muy variados. Bajo el paraguas de la denominación reformas tienen cobijo infinidad de iniciativas y programas con muy diversos propósitos, se habla de reforma cuando se quiere acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral, cuando se incorporan nuevos contenidos o tecnologías, al pretender mejorar los estilos pedagógicos dominantes, cuando se busca la transformación de los procedimientos de gestión interna de los centros, cuando se procuran cambios en la organización escolar o en los mecanismos de control, cuando se busca la mejora del rendimiento de los alumnos, cuando se dice incrementar la calidad de los docentes (Gimeno Sacristán 1997 :26).

Finalmente el término reforma denota remoción, modificación, volver a formar, corregir, lo que crea cierta sensación de movimiento en los implicados, se generan expectativas principalmente en las autoridades hacia los docentes, se esperan cambios radicales en el trabajo docente, pues el anuncio de una reforma educativa se llega a presentar como sinónimo de innovación.

La reforma educativa no se presenta como una política discreta de constante aplicación que mejore las condiciones del sistema “día a día”, sino como una política de transformación educativa que ignora los saberes docentes³⁹ y pretende remociones inmediatas.

Viñao (2006) menciona que en los análisis que se han hecho en torno a las reformas educativas así como aquellos otros que advierten sobre los límites y contradicciones internas de una reforma determinada, a fin de mostrar el divorcio entre la teoría, la legalidad y las prácticas, son valiosos pero insuficientes y que el carácter fundamentalmente histórico de la cultura escolar y ahistórico de unas reformas que ignoran su existencia, explican la superficialidad de las reformas educativas.

Una constante en las reformas es la preocupación decidida por la eficacia, por la competitividad, por la “excelencia” hay un esfuerzo por la búsqueda de resultados tangibles; para el logro de tal cometido se hace un uso retórico-político, es así como al surgimiento de un nuevo discurso académico se le atribuye una fuerza transformadora, se difunde y trata de constituirse como una idea-fuerza que logre el cambio. Si bien es cierto que se reconocen ideales positivos en el lenguaje de las reformas y los docentes pueden coincidir con ellas, el logro del equilibrio entre lo propuesto, lo prescrito y lo real, se torna difícil, debido a la concepción misma de la educación como consumo (Gimeno Sacristán 1997).

Ésta concepción de la educación versa su mirada principalmente hacia los resultados finales que se pueden obtener sometiendo a los maestros a las exigencias establecidas, y evita mirar hacia las condiciones reales de trabajo de

³⁹ La noción de saberes docentes se toma de los planteamientos teóricos de Heller (1977:21) y (Rockwell y Mercado 1986:68) Heller se centra en el sujeto y nos hace ver que la apropiación de los saberes sociales, se encuentran en la vida cotidiana y que el particular solo se apropia de lo que le es necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado Rockwell y Mercado, el saber lo expresa como un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros, que si bien implica el ensayo y la solución de los problemas que el trabajo mismo plantea, en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo mismo impone, este saber también está conformado por la historia social en su cruce con la historia personal de cada maestro, las relaciones que se dan entre los maestros, con sus alumnos y con los diversos sujetos y sectores sociales del lugar de trabajo.

maestros y alumnos; si bien es cierto, que en algunos casos las reformas educativas consideran para su implementación acciones de exploración e intercambio tomando una muestra representativa de los agentes directamente implicados –maestros, directivos, alumnos, padres de familia- para identificar los logros, problemas y necesidades, y considerar en el currículum sus sugerencias, los saberes de los maestros se quedan en la retórica en el mejor de los casos, y de poco a poco se van diluyendo al irse estableciendo mecanismos de control que pretenden garantizar el logro de los propósitos educativos, pareciera que los saberes docentes son innecesarios y que al no considerarlos hay más posibilidades de éxito en una reforma educativa.

Las autoridades educativas sustentan el cambio en la evaluación institucional, en los resultados que se arrojan a través de los alumnos, se dice considerar los saberes docentes, cuando en la realidad estos notoriamente son ignorados al implementar y determinarle a la educadora qué y cómo debe realizar su *trabajo docente*, que a últimas fechas ha tomado la connotación de *intervención pedagógica*, lo que sitúa el trabajo docente a una cuestión reduccionista y unilateral, pues de acuerdo a Rockwell (2011) el trabajo docente es una compleja trama de interacción difícil de describir de manera esquemática, pues los sujetos involucrados: maestros y alumnos en su interactuar se orientan de manera simultánea; por lo tanto, el trabajo pedagógico no puede ser prescriptivo ni valorado de forma unilateral, debido a que en éste se involucra no únicamente las acciones, deliberadas o no, de los maestros hacia los alumnos, sino también las actividades de los niños y niñas se orientan hacia la maestra, hacia los compañeros, lo que da paso a que los maestros creen para sí mismos los saberes que permiten hacerlo mejor, y éste hacer mejor tiene que ver con ese cruce histórico social, trayectoria personal y cultura escolar; la actividad entre los sujetos en el espacio escolar rebasa el contenido cultural objetivado en el conjunto de signos y herramientas disponibles.

Preescolar se debate entre nuevas exigencias y tradiciones arraigadas, ideas de renovación y añejas concepciones en torno a la figura de la educadora y

la concepción de la forma de aprendizaje de los niños, lo cual es perceptible en el trabajo cotidiano de las educadoras.

Con base en el trabajo de campo llevado a cabo en los jardines de niños se aprecia que las educadoras asumen diferentes posturas en la perspectiva de cambio, se observe un espectro grande que va desde quienes se han identificado con la propuesta pedagógica y comienzan a introducir cambios parciales en su práctica, quienes no hallan la manera de aterrizar la propuesta aunque han comprendido el sentido de la misma; quienes viven el cambio como una exigencia con la que deben batallar, quienes piensan que es solo una moda, quienes defienden que antes era mejor, hasta quienes en la planeación plasman los cambios pero en su trabajo diario actúan de acuerdo a sus saberes y normas propias del centro escolar.

El recorrido histórico que de manera resumida he presentado en torno a la creación y consolidación de los Jardines de Niños y la conformación de la identidad de la educadora lo he elaborado con la intencionalidad de mostrar cómo el proceder actual de la educadora en su trabajo docente es posible explicarlo y entenderlo mirando su pasado, las reformas siempre pretenden cambios y remociones, sin embargo, es muy difícil pretender un cambio negando aquello que las educadoras siguen validando, debido a que los sedimentos conformados otorgan sentido e identidad al nivel educativo, son aspectos que se comparten y que van configurando algunos saberes para el desempeño de las educadoras o para sobrevivir ante las exigencias contenidas en las normas escolares en torno a su desempeño, pero en estas culturas escolares no todos son elementos de larga duración que parecen perdurar en el tiempo, también hay reconfiguraciones de signos heredados que apuntalan a cambios, quizá no en sentido que establecen las reformas pero hay cambios, los cuales se dan por una serie de aspectos que confluyen y se entretajan como: la normatividad escolar, las disposiciones del sistema educativo, los programas de formación docente, las tradiciones escolares, la historia particular de cada sujeto y de cada plantel y las condiciones específicas

de organización concreta en cada Jardín de Niños, y el medio social específico en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera.

CAPITULO IV

CO-CONSTRUCCIÓN DE LOS SIGNOS HEREDADOS, EN BUSCA DE NUEVAS FORMAS DE VALORIZAR DEL TRABAJO DOCENTE

*“ Me siento perdida muy estresada,
con la jornada ampliada cada quien en su mundo,
la comunicación se ha fracturado mucho
por los tiempos y los espacios que se han violentado mucho”*

*“no me aferro a estructuras viejas
mi postura no es de que yo me quedo aquí y no me muevo,
pero no de la manera en que te determinan”
(comentarios de educadoras en Consejo Técnico)*

Si bien es cierto que a lo largo de la historia de preescolar se han presentado reformas educativas cuyo punto focal ha sido el cambio en la forma de actuar de la educadora y el logro de mejores aprendizajes en los niños de acuerdo al contexto político social y económico según la época, fue a inicios del siglo XXI cuando se cuestionaron fuertemente las formas de trabajo que históricamente han definido el trabajo docente de las educadoras; las autoridades han señalado que preescolar se ha caracterizado por prácticas que aluden a actividades manuales y rutinarias, que se ha hecho uso del juego como simple entretenimiento, y que las celebraciones llevadas a cabo han tenido un escaso o nulo sentido formativo. (Diálogos, 2009 p: 18).

A raíz de estos señalamientos en la reforma educativa se plantearon núcleos de cambio sobre los cuales se consideró ineludible actuar el uso del tiempo y espacio de la jornada escolar en las actividades del aula y la escuela; las formas de trabajo en el aula y las formas de relación con los alumnos; los propósitos educativos y la redefinición de ser educadora. Los cambios han aludido a la optimización del tiempo por parte de las educadoras al trabajo con sus alumnos, a la sustitución de actividades rutinarias por actividades didácticas con una *intención pedagógica*, a la existencia de una evaluación constante de los logros educativos y, a una actualización constante de las maestras, lo cual supone un camino para elevar la calidad educativa, un sendero hacia el logro de

un reconocimiento social hacia las educadoras como profesionales⁴⁰ de la educación y, a una significación social diferente de éste nivel escolar por su incorporación a la educación básica como primer peldaño.

Enunciarlo de esta forma podría pensarse que el cambio es una tarea sencilla, pareciera que solo alude a voluntad por parte de los implicados, en este caso de las educadoras, sin embargo, la explicación del trabajo docente es posible si se contempla la génesis histórico-cultural que lo ha conformado, lo que implica reconocer que el trabajo de la educadora va más allá del cumplimiento de la prescripción pedagógica expresada en el curriculum explícito, debido a que su trabajo denota un complejo entretelado de saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales, de transmisiones generacionales, donde están presentes además la trayectoria personal y lo afectivo-emocional.

Es en este plano denominado co-construcción cotidiana, pongo énfasis en tratar de vislumbrar las formas en que las educadoras manifiestan a través de su trabajo docente, no los cambios inmediatos que se pretende aparezcan a raíz de la implementación de un cambio curricular, sino plasmar el complejo entramado en el trabajo docente que las va llevando a transformar el sentido de los signos heredados, y con ello inventar nuevos usos para las herramientas culturales con las que ahora cuentan. El realizar el análisis del trabajo docente de las educadoras bajo la mirada de la co-construcción cotidiana, implica comprender las relaciones que se entretelen en las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales.

Rockwel (2000) propone que antes de atribuirle a la escolaridad efectos cognitivos constantes en todo contexto, es necesario caminar hacia una comprensión histórica de las culturas escolares⁴¹, de sus matices significativos en

⁴⁰ Gimeno Sacristán (1997:84) define la profesionalidad como "el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores, que dependen de los fines y metas del sistema educativo, y de la diversidad de conocimientos legitimadores provenientes de momentos históricos concretos"

⁴¹ Antonio Viñao (2006: 59) propone que la cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones

diferentes medios culturales, así como de sus continuidades y discontinuidades temporales; sostiene que solo reconociendo la heterogeneidad cultural del ámbito escolar es posible ver los procesos de *co-construcción* que ocurre entre los sujetos en la escuela.

El espacio del preescolar funciona como un tamiz de múltiples temporalidades que se ponen en juego, lo que en consecuencia origina que las educadoras construyan nuevos significados a los signos heredados y a raíz de los nuevos usos que ellas otorgan a éstos, poco a poco se crea una nueva cultura escolar del preescolar; elementos históricos que han dado una distinguibilidad al trabajo docente de las educadoras, que están presentes y continuarán presentes debido a que representan un capital valioso para ellas.

La forma escolar que tiene que ver con las maneras de dividir el tiempo y separar el espacio, de clasificar a los alumnos, de fragmentar el conocimiento, de otorgar calificaciones, de presentar los conocimientos y de rendir cuentas, rebasa el contenido cultural objetivado en el conjunto de signos y herramientas disponibles en el espacio (Rockwell 1986) por lo que, aquello que es enunciado en el curriculum, lo prescrito, es mediado por los sujetos, por su procesos de construcción histórica, motivo por el cual el trabajo cotidiano docente no corresponde completamente a las políticas educativas y normatividad vigente, Rockwell (1995) postula que las escuelas se transforman, no siempre en dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman.

educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar.

4.1. Reordenamiento en la distribución de los tiempos y espacios dentro de la jornada escolar

En el Distrito Federal a partir del ciclo 2010-2011 se estableció una nueva modalidad con respecto a la cantidad de tiempo que el maestro y el alumno debieran permanecer en la escuela, denominada *Escuelas de Jornada ampliada* este programa inició como piloto en el ciclo escolar 2009-2010. De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública este proceso de transformación estructural en la operación del servicio educativo se generó para fortalecer y diversificar las actividades formativas de los alumnos, a mayor tiempo de estancia de los niños en las escuelas, mayores aprendizajes, además con la extensión del horario se establecieron diversas líneas de trabajo docente: el fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, uso didáctico de las tecnologías de la Información y la comunicación, aprendizaje de lenguas adicionales, arte y cultura; vida saludable y recreación, desarrollo físico (SEP. 2009).

En esta reconfiguración de la jornada que se realiza en el preescolar, se percibe una cierta tendencia a la translación de los modelos disciplinares que operan en la primaria y la secundaria, los tiempos y espacios tradicionalmente destinados a las actividades cotidianas dentro de la cultura escolar del preescolar, ahora se subdividen para dar paso a *nuevas asignaturas*, que anteriormente no existía en este nivel, como lo es el inglés impartido por un especialista en la materia dos veces por semana a los grupos de tercer grado de preescolar sumando un total de tres horas a la semana, se agrega un tiempo más para *consumo de alimentos*, un primer momento es la ingesta de desayunos DIF uno nuevo es el refrigerio programado una hora antes de la salida, ahora el tiempo de educación física cubre un horario de 50 minutos por clase dos veces por semana, los recreos de los niños aparecen con una nueva modalidad y se les asignan nombres de *recreos didácticos y recreos activos*, lo cual deja de lado la actividad

lúdica libre y da paso a un espacio normado que determina la forma de interacción educadora - niños, se les solicita a las educadoras que trabajen diario una actividad referida al campo formativo de pensamiento matemático y otra correspondiente al lenguaje oral y escrito, y la actividad referida al Programa Nacional de Lectura, esta nueva modalidad de trabajo da paso a una reconceptualización en la forma de trabajo docente, a partir del trabajo de campo realizado en los Jardines de Niños, me percato de que existe una percepción por parte de las educadoras de fragmentación en la jornada escolar y de una nueva especie de asignaturas que cubrir.



Introducción de la enseñanza de inglés en preescolar



Trabajo de los niños en el tiempo dedicado al inglés

Debido a la extensión del horario la permanencia de las maestras en interacción con los niños se amplía, se alcanza a apreciar una cierta tensión en el trabajo docente. La percepción de las educadoras de una mayor permanencia en el aula produce una reconfiguración en la distribución de los tiempos y los espacios a lo largo de la jornada y durante el ciclo escolar, esta reorganización de horarios se ve permeada por ideas tradicionalmente validadas por los docentes, tales como, el aprovechamiento del conocimiento asociado al horario “entre más temprano los niños aprenden mejor”. Con base en esta idea, las educadoras y la directora organizan los tiempos designados a trabajar los campos formativos considerados de mayor dificultad tales como el de pensamiento matemático, o el de lenguaje y comunicación por considerar que estos requieren de mayor esfuerzo cognitivo en las primeras horas de la mañana, habitualmente los abordan de manera grupal, solo en los casos en que la educadora pretende observar y registrar de manera individual los procesos de los niños referidos a los campos formativos mencionados, ella se sienta con un pequeño grupo de niños, y

entonces, puede ubicar estas actividades en las últimas horas, el caso de la asignatura de inglés el horario a cubrir dentro de la jornada está determinado por el contrato laboral de la maestra, de nueve a doce horas lo que reitera que este tipo de aprendizajes también debe ser trabajado en las primeras horas de la mañana.

En los horarios más avanzados del día se planean actividades relacionadas con los campos formativos en los que ellas perciben no hay tantas exigencias por parte de las autoridades, y que no tienen tanto peso en relación a la evaluación institucional,⁴² aunque reconocen que debería haber un equilibrio en su planeación para abordar todos los campos formativos porque todos son importantes. Las educadoras expresan una preocupación más en trabajar acorde a las exigencias institucionales, que a lo que ellas reconocen que deberían trabajar realmente con su grupo. La presión por la eficacia, el rendimiento y los aprendizajes para seguir progresando por la escolaridad, refuerzan posiciones pragmáticas y diluyen el valor de perspectivas críticas (Gimeno Sacristán 1997:148).

“estamos más preocupadas en ver los aspectos que te exigen, ahora es más ver el lenguaje oral y escrito y la matemática, y creo que olvidamos los otros, pues no debía ser ,pero creo que uno se aboca a lo que más te exigen” (ma. comentario reg20)

De acuerdo a Fullan (1993 citado en Pérez Gómez 2004) los cambios y reformas que pretenden la ejecución minuciosa y fiel del programa previsto por la Administración, se convierten en una experiencia de sobrevivencia más que de cambio para los implicados activamente en él.

⁴² En educación preescolar la evaluación a los niños de tercero de preescolar por parte del Instituto Nacional de Evaluación da inicio en el junio de 2011 aunque de manera aleatoria en jardines de niños de las diferentes delegaciones políticas, esta evaluación destaca los aspectos relacionados con lenguaje oral y escrito y pensamiento matemático; sin embargo esta práctica de evaluación a nivel Coordinación Sectorial de Educación Preescolar surge en el año de 2002 priorizando formas de resolución de problemas matemáticos y formas de comunicación, uso de lenguaje oral y escrito. En ese momento en Educación Preescolar en el Distrito Federal se trabajaba con las Orientaciones Pedagógicas

Existen campos formativos a los que dan menos peso académico, cada cultura ha desarrollado unos códigos simbólicos determinados y en cada época los grupos humanos valoran de diferente manera, la relevancia social y cultural, de los distintos códigos simbólicos que son necesarios para el desarrollo de la vida cotidiana en dicha cultura (Pérez Gómez 2004:216) en el caso de las educadoras, ellas perciben que los campos formativos referidos a: desarrollo personal y social, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, desarrollo físico y salud, no son tan difíciles o bien quedan implícitos en otras actividades como recreo, el refrigerio o incluso son abordados en actividades donde existe un especialista como el caso de educación física, o de actividad musical

“Inicio en la mañana con lenguaje oral y escrito o matemáticas, he visto como que andan mejor en matemática y por ejemplo desarrollo personal y social se ve en el recreo, en cómo interactúan los niños” (entr.ma. esc.2 registro 17)



Niños trabajando el campo formativo de lenguaje y comunicación



Niños trabajando en el campo de Pensamiento matemático

En las últimas horas se observó una constante del uso del juego (juegos tradicionales, uso de juguetes o los materiales didácticos de construcción) porque las educadoras consideran que los niños y las niñas ya en este tiempo están cansados, o bien lo intercalan entre las actividades que ellas consideran requieren de mayor atención, van alternando una actividad que requiere de atención y donde las maestras hacen uso del cuestionamiento hacia los niños y después realizan actividades de movimiento u otras donde no hay consignas ni intervención de ellas, es a lo que denominan juego libre, anteriormente la educadora no tenían que buscar una justificación para hacer uso de ellos.

En esta conformación de horarios se ve reflejado una traslación del modelo disciplinar de primaria o secundaria a la forma de trabajo del preescolar, cabe cuestionarse bajo esta traslación de modelos, ¿Cómo perciben las maestras ahora el tiempo que designan a cada una de las actividades que planean durante su jornada?, ¿si se plantea más tiempo para mejorar los aprendizaje que sentido las maestras le otorgan a la jornada ampliada?

En las escuelas he encontrado una constante en la planeación de las actividades, las maestras refieren una planeación mayor de actividades debido a que hay más tiempo y más exigencias

“yo planeo por horarios, cada media hora, para ir variando, porque ya después de las doce están muy inquietos” “al principio por ejemplo cosas de matemáticas, juego de mesa como lotería, domino, y otros que tengo, y si veo que están muy inquietos, otras donde se muevan, pero a veces ni así” (ent. ma. esc. 1 reg16)

“Contando las actividades de rutina las básicas hoy hicimos honores a la bandera, nos saludamos, hicimos una pequeña asamblea, leímos un cuento por lo del Programa Nacional de Lectura, el desayuno, el experimento de color ahí veo cuestiones también de matemáticas, el recreo, regresamos a hacer una situación de lenguaje donde yo me siento con un grupo para aplicar una actividad de las fichas que nos mandan, hice dos cambios, bueno trabajé con dos equipos, luego el dibujo de los que me gusta, la colación, una actividad con material, la despedida y ya”. (comentario ma. esc.2 reg. 24)

En el trabajo cotidiano del preescolar el juego sigue ocupado un papel fundamental durante la jornada escolar debido a que éste no es percibido por las educadoras como *pérdida de tiempo*, el juego para las educadoras sigue siendo un recurso valioso a través del cual logran promover aprendizajes motrices, sociales y cognitivos, es utilizado también para captar la atención de los alumnos y, para conocer aquello que les preocupa, razón por la cual buscan espacios para el juego libre para que se manifieste el juego simbólico, en donde los niñas y niños representa lo que les es significativo de su casa, de sus compañeros, de su escuela, etc.

El juego en el preescolar ha sido uno de los núcleos simbólicos dominantes del trabajo docente de la educadora, y ahora tiende a reconfigurarse por el marcado discurso que hoy en día prevalece “*los niños ya no vienen a jugar, vienen a aprender*” lo que lleva a las educadoras a *justificar la presencia* de éste cuando dentro de la jornada escolar lo incorporan , ahora se buscan momentos en los que

pueden hacer uso de él, ya sea dentro o fuera del aula, con actividades motrices, manuales o artísticas, tratando de no hacerlo visible, o en su caso justificándolo por la extensión del horario, por la presencia del desorden, o porque ella tiene que estar trabajando con un pequeño grupo de niños y niñas para percatarse de los procesos que realizan en lo individual, al parecer el juego en preescolar está tomando un nuevo posicionamiento de elemento esencial a elemento de liberación.



Juego libre.

Hay una percepción de la jornada ampliada como un horario difícil, más que una extensión de tiempo para poder llevar a cabo el desarrollo de procesos en los niños, se torna agobiante y por momentos se trata de llenar con

actividades lúdicas o recreativas donde las educadoras dejan de lado al menos por un momento la competencia a promover.

Dentro de la jornada escolar las educadoras han destinado tradicionalmente tiempo a la denominada *actividad libre*, que de alguna manera se ha utilizado de una forma estratégica cuando se requiere; en esta actividad no existe ninguna consigna específica para los niños, las educadoras utilizan estos tiempos además de los anteriormente mencionados cuando existe algún trabajo administrativo urgente, cuando la planeación de alguna actividad no cubrió el tiempo requerido y sobró tiempo, cuando se percibe que los niños están inquietos, o porque se considera necesario un *respiro* dentro de la jornada, dentro de este espacio dedicado a la actividad libre se incluía tradicionalmente el recreo.

La reconfiguración del espacio escolar no solo se ha dado dentro del aula, existe ahora una traslación de las normas que rigen este espacio hacia el exterior, la educadora es la que decide qué, dónde y bajo qué reglas trabajar en los denominados *recreos activos* y *recreos didácticos*; la cultura docente que determina los valores y los modos de interacción propios de cada escuela es a su vez un efecto de las presiones y expectativas externas (Pérez Gómez 2004) los recreos activos los refieren a actividades aproximadas a lo que sería una actividad de educación física, en donde se enfatiza el uso del cuerpo con apoyo de materiales didácticos, como pelotas, aros, etc. mientras que el recreo didáctico remite más a las actividades que se hacen en el campo de educación artística como juegos tradicionales, rondas, expresiones gráficas etc.

“llegó un escrito que hay que realizar recreos didácticos y recreos activos, por ejemplo los recreos activos tienen que ver más con el movimiento como lo relacionado con educación física, incluso creo que el subsecretario vino a las escuelas de por aquí y repartió material como pelotas, aros, para los recreos activos, los didácticos son más como de expresión como cantos y juegos tradicionales, yo creo que lo hacen para que no se pierda el tiempo, pero en parte está mal, porque los niños ya no pueden interactuar con otros niños de otros grupos solo interactúan entre ellos, y el juego simbólico se pierde, antes tú los

veías que jugaban a la casita representaban al papá, a la mamá, y tú podías conocer también lo que les preocupaba....también se pierde la libertad de los niños de elegir qué jugar y en qué espacio estar, porque yo soy la que decido (ent. ma. esc. 1 reg.17)

“Aparentemente es más ordenado, los niños ya “saben” que hacer (expresión que utiliza la maestra de manera gestual, el entrecomillar) pero no se ve realmente el disfrute porque tú les delimitas, yo creo que les falta el recreo más libre, como correr, mirar, sin que tú les estés determinado que hacer, aparte también considero que les hace falta el relacionarse con los demás niños de la escuela. (ent. ma. reg. 15)

Este espacio denominado recreo se ha concebido por los docentes como un espacio simbólico en el que los rituales del aula de alguna manera cambian, es un espacio en que el alumno se libera hasta cierto punto de la tutela del docente y es el momento en que se puede socializar con otros alumnos y explorar diferentes espacios, pero también es un espacio simbólico para el docente en el cual puede socializar con sus iguales acerca de la vida cotidiana escolar, a lo cual se le ha otorgado un valor muy significativo, ya que son muy pocos los momentos que los docentes tienen para poder colectivizar su conocimiento, ahora con esta nueva modalidad de los recreos estos pequeños espacios tienden a desaparecer y convertirse en espacios de soledad con esta nueva forma de trabajo.

“yo recuerdo que ya hace tiempo, cuando entré a trabajar, hace como seis años, en el recreo si nos juntábamos para platicar de los niños, ya se ha perdido, ya casi ni nos vemos, cada quien está en lo suyo, antes decíamos, te fijas cómo es esta o este niños, hablábamos de sus avances, sabíamos cómo eran los papás del niño” (comentario ma. esc. 1 reg. 17)

En la denominada jornada ampliada propuesta como estrategia para brindar mayor tiempo al desarrollo de competencias y generar ambientes propicios para mejorar la calidad de los aprendizajes, no es percibida de ésta manera por las educadoras, de acuerdo a las observaciones realizadas ellas cuestionan *la efectividad y el buen funcionamiento* de esta ampliación de horario,

en primera instancia porque se alude a que no se les proporcionó la información adecuada ni suficiente de la forma de operar o de organizar las actividades en los nuevos tiempos, ellas pensaban que la jornada ampliada implicaba agregar nuevas actividades, es decir actividades extracurriculares en los horarios extras, a partir de las 12:00 del día se realizarían las actividades que tuvieran que ver con las nuevas clases de inglés, con actividades lúdicas y recreativas, y quizá más tiempo para actividades de música o educación física.

La configuración de la organización de jornada ampliada con la percepción de las educadoras acerca de ésta implica un primer choque, no sólo motivado por la falta de información, lo que ellas piensan que debe ser con lo que se enfrentan que es, sino porque hay una falta de reconocimiento de la cultura escolar.

La clase de inglés se percibe como una intromisión al trabajo cotidiano dentro del aula, tradicionalmente la educadora ha guiado todas las actividades que los niños realizan, ya sea con el profesor de música o de educación física, ella se encuentra pendiente de los aprendizajes propuestos por el profesor especialista e interactúa en las actividades para reforzarlos posteriormente, sin embargo en la clase de inglés, pareciera ser que la educadora se siente desplazada o ausente ya que no se sigue este modelo, los profesores especialistas no incorporan a la educadora a las actividades, además que un gran porcentaje de las educadoras no dominan el inglés, pareciera que ésta clase es una interrupción o fragmentación de la jornada escolar en el trabajo cotidiano de las educadoras.

Aunada a esta situación se plantea la problemática del establecimiento de los horarios, se esperaba que estas clases (inglés, educación física, música) fueran programadas en las últimas horas de la jornada, es decir, en el horario ampliado por ser consideradas extracurriculares, para que las educadoras tuvieran tiempos más prolongados en la interacción con los niños y de esta forma se diera más tiempo a la realización de actividades correspondientes a los campos formativos, sin embargo esto no ha sido así, las clases de los maestros

especialistas se distribuyen a lo largo de la jornada, pueden estar a las primeras horas o a las últimas horas, lo que causa cierta molestia en las educadoras ya que tradicionalmente las docentes atribuyen a ciertas horas del día comportamientos asociados al cansancio. Las maestras han buscado formas estratégicas de solucionar los inconvenientes del horario, tratando de abordar los campos formativos de mayor demanda cognitiva (español y matemáticas) en las primeras horas y los demás campos en las últimas, sin embargo las actividades dirigidas que tienen que implementar a través de las denominadas fichas de trabajo, y que deben poner en práctica obligatoriamente independientemente de la planeación que hayan realizado, ocasiona una fragmentación e irrupción de la planeación que se tenía de las actividades durante la jornada y una saturación de actividades a realizar.

Estas fichas de trabajo también son percibidas como una intromisión más al trabajo de la educadora ya que contienen actividades establecidas a realizar para cada campo formativo, se considera que no se respetan los diagnósticos que la educadora realiza del grupo ya que la planeación se realiza en función de estos, y el hecho de aplicar una situación didáctica estandarizada atenta con el buen juicio de la atención a la diversidad dentro del aula, las maestras tratan de ajustar los horarios para dar respuesta a toda una serie de demandas que surgen a lo largo del día: aplicación de fichas de trabajo, clases de inglés, música y educación física, actividades de los consejos de participación social, es decir se configura una nueva forma de trabajo denominado *actividitis*.

ma: “ Yo a veces me cuestiono si todo lo que hacemos realmente tiene un impacto en los aprendizajes de los niños y las niñas, siento que estamos en la *actividitis*; y ahora hay que ver esto del programa de lectura, y ahora, que los padres de familia del comité de ecología van a presentar un cuento por el día del árbol, y hay que aplicar la ficha (comentario lo realiza con voz acelerada) y... ¡ay no! (muestra un movimiento de cabeza en negativo) y aunque tú planees, pues tienes que respetar el horario que te marcan las actividades de los programas, y pues tú tiene que cortar tu actividad, y sí, creo que hay mucha presión por todo lo que se tiene que hacer, porque todo urge, y nos carga de más trabajo, y no sé, si

es una deficiencia de mi parte, pero el no poder aterrizar toda esta cuestión de los programas en mi aula (la maestra hace referencia al programa nacional de lectura, al de salud y seguridad escolar, al plato del buen comer, a la participación de los padres de familia a través del consejo de participación social), me distrae de mi proyecto de aula, de lo que yo particularmente considero que tendría que trabajar o querría hacer con mi grupo, porque yo sé las necesidades de mi grupo” (ent. ma. esc. 1 regi.23)

El juego que anteriormente fue un núcleo simbólico del preescolar, ahora es percibido como un espacio de liberación, como un momento de respiro dentro de la jornada, anteriormente los espacios de juego podían aparecer en cualquier horario y no era necesario justificar su presencia, ahora las educadoras buscan estratégicamente momentos para abordarlo, que curiosamente coincide en la mayoría de las observaciones con los últimos horarios de la jornada, en donde las educadoras aluden a que los niños ya están cansados, -y las educadoras también- por lo que es necesario justificar su presencia, cosa que anteriormente sería impensable.

Es sabido que la decisión de entrar al sistema de jornada ampliada es movida por intereses económicos por parte de las docentes, de ver una opción de obtener un ingreso mayor sin dedicar demasiado tiempo, más que por intereses pedagógicos. La percepción en los cambios de las formas de trabajo es influida por la ampliación del horario, que lleva a percibir un incremento y saturación de actividades, elementos que crean la nueva cultura escolar de la *actividitis* en el preescolar, que durante muchos años no era percibida de esta forma. Hargreaves 1994 (citado en Pérez Gómez 2004) menciona que en esta inevitable tensión los docentes se encuentran cada día más inseguros e indefensos, se sienten amenazados por una evolución acelerada a la que no pueden o no saben responder.

4.1.1. *Reconfiguración de tiempos extraordinarios (festejos, fechas conmemorativas, festivos, evaluaciones y periodos de practicantes) nostalgia de un trabajo docente*

El trabajo en colectivo en preescolar ha sido un rasgo característico del trabajo docente de la educadora, las maestras han destinado espacios dentro de la jornada para reunirse a planear, organizar y distribuir el trabajo que realizarán ya sea en su jornada diaria o para eventos *denominados extraordinarios* que son aquellos que van apareciendo en determinadas fechas a lo largo del ciclo escolar, (festejos, fechas conmemorativas, festivos, evaluaciones, presencia de practicantes) y que de alguna manera cambian el orden de la dinámica escolar cotidiana, a estos eventos generalmente se les ha dedicado tiempos extraordinarios de la jornada laboral, tanto para su planeación, como para su ejecución. Algunos de estos eventos son y han sido muy valorados por las educadoras ya que de alguna manera es una forma de visibilizar una parte del trabajo que se realiza con los niños, debido a que en el preescolar el código numérico (calificación) no es reconocido ni utilizado para reflejar el aprendizaje del niño ni el trabajo de la maestra.

Festejos en fechas conmemorativas y festivos si bien han sido formas utilizadas por las educadoras para visibilizar su trabajo docente, durante mucho tiempo los padres de familia, docentes y autoridades los han validado, valorado y atesorado, al parecer ahora se pone en entredicho esta forma de trabajo característico del preescolar, existe un discurso pedagógico en donde se cuestiona si estas actividades denominadas extraordinarias tienen un sentido pedagógico o no, cada vez más se escuchan voces que aluden a que en estas actividades *solo se pierde el tiempo* sin entender el valor educativo, laboral y social que la comunidad escolar ha otorgado a estos eventos, por lo que la tendencia es a desaparecerlas.

“hubo un memorándum prohibiendo los festejos, ahora no están permitidos, los padres de familia se enojan y piensan que es cuestión de nosotras y que ya cada vez menos queremos trabajar” (comentario ma. esc. 2 reg15)



Padres de familia en el festejo del 15 de septiembre.

Se aprecia que en esta reconfiguración de los tiempos en el espacio escolar ya no hay cabida para este tipo de eventos a los que antes se dedicaba largas jornadas para la preparación con los niños, las maestras interactuaban largamente para el intercambio de ideas creativas, y se invertían muchos tiempos fuera del horario escolar en la elaboración de los elementos necesarios para llevar a cabo el evento, y que éste resultara lo más vistoso, organizado y estético posible, los tiempos destinados a estas actividades no tenían que ser justificados, el reconocimiento de un jardín de niños como “buena escuela” donde estaba implicado el trabajo de la directora y de las educadoras se medía en gran parte en función de éstas actividades mencionadas, por lo que era necesario trabajar arduamente en la preparación de ellas, sin embargo ahora en voces de las autoridades dichos eventos solo *restan tiempo* a lo realmente importante que es la rendición de cuentas de los logros educativos cuantificables de los niños.

Dentro del espacio educativo en el preescolar se generan voces de confusión entre lo que es educativo y lo que no es ¿en dónde se encuentra el límite?, en estas actividades como se ha mencionado es una de las formas que las educadoras han encontrado para visibilizar su trabajo, por lo que en la

dinámica escolar ahora se alcanza a percibir una tendencia a incorporar un discurso con un sentido pedagógico que *justifique* el tiempo dedicado a estas actividades, las maestras ahora buscan nuevas formas ingeniosas de visibilizar esto que tan valioso ha sido para ellas, es común escuchar a las maestras cuando llegan a realizar algún festejo *“ya no es el festival por el festival ahora tiene un sentido pedagógico, ya no solo los niños bailan a sus papás y mamás ahora también ya se les involucra a ellos y no solo están como espectadores”*



Bailables durante el festejo del 15 de septiembre

El manejo del tiempo en el espacio escolar del preescolar, parece ser un tiempo moldeable, a criterio de la cultura escolar que opera en cada jardín de niños, algunas escuelas se las ingenian para seguir manteniendo viva esta forma de trabajo relevante para las educadoras, en donde el sentido pedagógico es incorporado posteriormente a la planeación; la forma idónea de resignificación de los festivales ha encontrado cabida en las ahora denominadas *rendición de cuentas*⁴³ y en eventos de los comités de participación social, otros Jardines de

⁴³ Rendición de cuentas es el término que se le ha asignado al espacio en que las educadoras dan a conocer a los padres de familia los avances de sus hijos con relación a las competencias que deben de ser adquiridas por el niño preescolar de acuerdo al currículum oficial.

Niños han disminuido notablemente tiempos a la organización de estos eventos aunque no desaparecen del todo y permanecen las tradicionales ceremonias conmemorativas.

Esta maleabilidad del tiempo que opera en los jardines se aplica para dar cabida a otros *tiempos extraordinarios* que anteriormente no aparecían en el espacio del preescolar como son los tiempos destinados a las evaluaciones institucionales las cuales aparecen a partir del año 2002 a las que anteriormente se les asignaba dos periodos de aplicación y actualmente solo tienen un espacio de aplicación en el mes de mayo, periodo en el cual se percibe una especie de tensión en el espacio escolar, debido a que es el tiempo en el que se valora básicamente el trabajo docente de la educadora, aunque en el discurso se apela a un tiempo de reflexión en torno a la intervención docente y al uso de estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de competencias en los niños, tal reflexión no existe, suelen emitirse juicios de valor al trabajo de la educadora y directora con relación a los resultados favorables o desfavorables obtenidos sin considerar los contextos escolares⁴⁴ y los esfuerzos realizados por el personal docente.

La evaluación desde criterios externos para el control de la eficacia, que detecta competencias básicas en los docentes, o en los alumnos, difícilmente, puede utilizarse para el desarrollo profesional o para mejorar la calidad de la enseñanza (Holly, 1989; Gtlin y Smyth, 1989 citados en Gimeno Sacristán 1997); la evaluación que se da en un contexto de creciente exigencia y control sobre quienes trabajan frente a grupo, y en un contexto de homogeneización total de los instrumentos de evaluación, lo que propicia es la intensificación de un proceso de trabajo sujeto a un nuevo tipo de control y expuesto a las “fuerzas del mercado”.(Rockwell 2011)

⁴⁴ Datos relevantes de los contextos escolares que no son considerados durante las evaluaciones son: la matrícula por grupo, plantilla del personal docente completa o incompleta durante todo el ciclo escolar, cuando hay faltante de educadora el grupo es repartido entre las maestras que asisten lo que implica aumento de niños al grupo a su cargo y por lo tanto resta tiempo para la atención personalizada, el tipo de población escolar que asiste al jardín de niños -niños indígenas, migrantes o con barreras de aprendizaje.

En los tiempos extraordinarios designados para la aplicación de las evaluaciones institucionales, al parecer se valida que se rompa con la dinámica escolar cotidiana, porque hay que designar espacios específicos para la evaluación lo cual implica movilidad de grupos, interferencia en actividades en las referidas a música, educación física, recreos y a la planeación propia de la educadora en su grupo, debido a que se incrementa la matrícula de niños que tiene que atender porque se reparte el grupo donde se eligieron los niños para ser evaluados, pues la directora aplica la evaluación a 6 niños de cada grupo de tercer grado ocupando dos días por grupo y la educadora titular del grupo al que se evalúa funge como observadora y como apoyo al llenado de documentación, esto sin considerar que hay momentos en que en un mismo día hay que designar hasta tres espacios para la evaluación, debido a que, aparte de la directora, la supervisora, la jefe de sector o personal de la coordinación sectorial de educación preescolar (Apoyos técnicos Pedagógicos o Coordinadoras Regionales) se presentan para la aplicación, en este tiempo se percibe un agobio en la directora y las educadoras en la realización de su trabajo.

La evaluación de los docentes a partir de los resultados de los alumnos es un espacio que se ha ido conformando en el preescolar, al parecer se interpreta y se reclama como una forma de petición de responsabilidad de parte de las educadoras, y como una especie de “auditoria” sobre la enseñanza que llevan a cabo, lo que conlleva a la determinación de *la buena enseñanza y del buen docente* y que en definitiva alude a una simplificación de procesos educativos (Gimeno Sacristán 1997).

Ante esta percepción de la evaluación, las educadoras reconfiguran aquellas actividades que han dado identidad al nivel educativo, entre estas se encuentran las festividades, si bien ahora no se les puede llamar festivos porque este nombre remite a una acepción del concepto como falta de contenido pedagógico, ahora se reviste no solo con un lenguaje academicista sino que adquiere matices de intencionalidad específica acorde a las competencias plasmadas en el curriculum.

4.1.2. Nuevos espacios para la experimentación, el análisis y la reflexión: el trabajo en pequeños grupos y el tema en cuestión

La jornada escolar tradicionalmente contaba con una estructura simbólica de secuenciación que las educadoras han seguido y validado por largo tiempo, que incluía el saludo -impensable sin el canto-, la ida al baño -todos en fila antes de entrar al salón- seguida del lavado de manos, el pase de lista y después las actividades referidas al tema en cuestión, cantos y juegos y educación física si es que se contaba con maestros para esas actividades, el desayuno, el recreo libre donde los niños interactuaban con niños de otros grupos, juego libre con material de construcción o plastilina en ocasiones un cuento para espera de la salida. Esta estructura se ha visto reconfigurada, puesto que nuevos elementos han ido ganando espacios, no solo aquellos que tienen que ver con las denominadas clases extraordinarias, si no espacios que aunque originalmente se encontraban presentes ahora sufren mutaciones, es decir se reconceptualizan en la forma de abordarlos como es el *tema en cuestión*, y otros que se fragmentan y surgen como nuevos espacios como el denominado *trabajo en pequeños grupos*, dando paso a un nuevo ordenamiento de la jornada escolar.

El tema en cuestión se ha entendido como un espacio en donde las temáticas a abordar se organizan en torno a lo que el niño debe conocer, es uno de los espacios que en la jornada escolar se ha privilegiado dándole mayor tiempo ya que ha representado el eje central para el desarrollo cognitivo de los niños, en este espacio se abordaban temáticas tales como conocer los medios de transporte, jugar al doctor, jugar a la casita, etc. y podían implementar actividades tales como: realizar dibujos de diferentes medios de transporte con variadas técnicas plásticas, collage, cascarón de huevo, boleado con papel china o papel crepe, pintura con acuarelas entre otras, lo que importaba era aprender sobre el tema o representar situaciones de la vida cercana a los menores. A partir de 1992 con un nuevo programa, se pretendió borrar estas prácticas con una metodología denominada método de proyectos, había que dar un giro en la forma de pensar con respecto a lo que el niño debiera aprender y desarrollar, ya no más unidades

temáticas para evitar que éstas tomaran un lugar preponderante en el trabajo docente, a este Programa le siguieron las Orientaciones Pedagógicas creadas e implementadas solo en el Distrito Federal y posteriormente el Programa de Educación Preescolar 2004. Pese a los programas, *el tema en cuestión* continúa estando presente con variaciones en la forma de abordarlo, se amplió el horizonte con relación a que temas abordar y entonces podemos encontrar nombres como: conocer los planetas, realizar experimentos, realizar una obra de teatro, conocer a qué jugaban nuestros abuelos, lo que es importante destacar aquí es que la educadora se mueve indistintamente en planos que en ocasiones la llevan primero a pensar en qué competencias desarrollar en los niños y las niñas y después elegir *el tema en cuestión*, y otras ocasiones, pensar primero *el tema en cuestión* y después acomodar las competencias.

En las observaciones realizadas me pude percatar que si bien es cierto que persisten *los temas en cuestión* éstos han sufrido una reducción en el tiempo, anteriormente aparecía un gran tema considerándose éste el pretexto para promover en el niño conocimientos, habilidades, hábitos, actualmente se percibe la existencia de varios temas durante la jornada escolar es como si éste se hubiera fragmentado, de tal manera que hay un tema para abordar el campo formativo de pensamiento matemático, un tema para la competencias de lenguaje oral y escrito, etc.

Las educadoras tienen una percepción de vivir ritmos de trabajo más acelerados, al parecer se está conformando nueva estructura en el abordaje de los *temas en cuestión*, las maestras tienden a incorporar espacios de reflexión y análisis, a través de cuestionamientos constantes hacia los niños y niñas, y un cuidado excesivo en el uso de palabras que antes no se utilizaban cotidianamente en la interacción maestro-alumno por pensarse que algunos términos no eran adecuados para los niños y niñas preescolares tales como: hipótesis, argumentos, opinión, es decir se han ido incorporando una especie de lenguaje académico que antes no existía en el preescolar, hay un intento constante de dar la palabra a los niños y las niñas y de descentrar el conocimiento de la maestra, es

decir, permitirles que pueden obtener el conocimiento a través del hacer y no solo con el uso de las palabras; a través del extracto de una observación de aula de un grupo de 2do grado de preescolar podemos ver esta reconfiguración del tema en cuestión:

La educadora se encuentra junto al pizarrón de frente a los niños, los niños y niñas sentados en sus sillas formando un semicírculo al frente del pizarrón de tal manera que pueden observarse entre ellos y también a la maestra. La educadora comenta a los niños que van a realizar un experimento usando papel crepé de colores y agua

Ma. se dirige a ellos diciéndoles “recuerden experimento quiere decir jugar con materiales y ver qué pasa /tono enfático/ vamos a sumergir el papel en un vaso con agua (les muestra una tira de papel crepé y un vaso de plástico transparente) y vamos a observar, pero primero yo voy a anotar lo que ustedes creen que va a pasar es decir voy a anotar sus hipótesis”

La maestra anota en el pizarrón blanco con un marcador el nombre de los materiales que van a utilizar para el experimento y junto a cada palabra un dibujo que representa lo escrito, vaso dibuja un vaso, tiras de papel crepe dibuja rectángulos largos..., después anota la palabra hipótesis y seguido lo que enuncian los pequeños.

La educadora sosteniendo una tira de papel crepé rojo en su mano con el brazo en alto dirige un cuestionamiento a los niños ma: ¿qué creen que pase si meto el papel al agua? (corrige) ¿si sumerjo el papel en el agua? Niño: “se hace mojado”, (la maestra pide que para contestar deben levantar la mano y deben esperar a que ella les de la palabra, /es enfática en esta petición/) niña levantando la mano: “se va a romper” , niño: “se va a hacer de color rosa” niña: “mojado suave y de otro color” niña: “ se va a hacer rojo” niño “se va a pintar el agua” algunos niños al mismo tiempo que levantan la mano dicen en voz alta sin esperar a que les den la palabra “se va a romper” cuando la maestra observa que se está repitiendo lo que ya otros dijeron decide dar paso a la actividad pero antes reitera Ma: “ vamos a hacer el experimento y después de sumergir el papel en el agua y observar lo que pasa vamos a regresar al pizarrón para ver cuales hipótesis son

verdaderas, si pasó lo que anotamos le ponemos una palomita si no tache (muestra en el pizarrón al mismo tiempo que lleva a cabo la acción como es que van a validar las hipótesis marca una paloma y una cruz)

Se escucha a un niño que dice ¿sumergir? ¿qué es eso de sumergir?

Ma. sumergir...mm/acto de pensar cómo explicar/ es una palabra nueva, las vamos a anotar en el pizarrón, es una palabra que la vamos a aprender, muy bien por su compañero que se dio cuenta

La educadora comienza a entregar los materiales, algunos niños los empiezan a tomar con sus manos, inmediatamente surgen las siguientes consignas “no tomen el material hasta que yo diga, el que lo haga se va a quedar sin trabajar” “el que no permanezca sentado se va a venir para acá y ya no va a trabajar”, (la educadora señala un lugar lejano a los compañeros y a los materiales)

Durante el experimento hay niños que escuchan atentos, en una mesa hay dos niñas que toman el papel y lo quieren introducir al vaso mientras la maestra explica un niño las detiene quitando el vaso y con expresión de molestia niño: ¡espe ra te! /acentúa la segunda sílaba y divide la palabra en sílabas con tono enfático de orden/ todavía la maestra no dice que lo sumerjas

Después del experimento la maestra solicita a los niños que volteen a ver el pizarrón, les comenta que ella va a leer las hipótesis que anotó en el pizarrón y ellos van a contestar si pasó o no pasó, (se escucha que una niña empieza a repetir hipótesis, hipótesis, es seguida por tres niñas más del grupo) comienza a leer la educadora. “aquí dice que el papel se moja” “¿sí paso eso?” contestan varios niños: sí ma: no se vale decir sí o no tienen que argumentar sus respuestas (en otro espacio del pizarrón anota argumentos) se dirige a ellos diciendo: argumentar quiere decir que yo digo por qué pasaron las cosas, ¿Por qué dices (dice el nombre de un niño) que se mojó el papel? niño: porque lo metimos al agua y el agua es mojada. ma: ¿cambio de color el papel? 3 niñas al mismo tiempo “se hizo más claro y se pintó el agua” (hay comentarios en algunos niños mostrándose su vaso y otros lo levantan mostrándolo a la maestra, ella pide que en orden insiste en que tienen que levantar la mano, destina un tiempo breve a las respuestas porque empieza a verlos inquietos, da cabida al siguiente

procedimiento del experimento, ahora les propone utilizar más de un papel con la consigna de sumergir uno por uno en un mismo vaso y observar que sucede tanto al agua como al papel, después de realizado el procedimiento regresa a la misma dinámica de cuestionamientos, aunque en un tiempo reducido (obs. trabajo aula ma. esc. 1 reg.. 20)

Esta estructura de abordar *el tema en cuestión* empieza a aparecer cada vez con mayor frecuencia en las aulas del preescolar, existe una constante en tratar de rescatar los saberes de los niños a través de múltiples cuestionamientos, se incluyen actividades que representan el hacer, es decir, actividades que involucran un cierto grado de dificultad para los niño, en las cuales ponen en juego tanto sus habilidades motrices como cognitivas, y donde los materiales no cumplen una función pasiva o de entretenimiento, como mucho se ha cuestionado, sino que estos ahora son utilizados para extraer de ellos la percepción del mundo, a lo que en un lenguaje académico podría denominársele experimentación, siguen existiendo las consignas fijas por parte de las educadoras del qué hacer, pero con intentos de ser detonadoras para que los niños y las niñas actúen, hay intentos de permitir que los niños en su hacer vayan encontrando respuestas, ¿Por qué digo intentos? Porque el tiempo es una constante que se encuentra presente que lleva a las educadoras a precipitar las respuestas en los niños, no otorgándoles el suficiente lapso para que observen, manipulen o reflexionen en torno a la consigna dada, en raras ocasiones se permitió la interacción alumno-alumno, ya que esto aún se sigue percibiendo como pérdida de control de grupo.



Elementos para trabajar el tema en cuestión

Esta nueva forma de trabajo alude a pensar nuevamente en la traslación de modelos de enseñanza que operan en la primaria o secundaria, en los cuales el lenguaje académico y científico ha sido validado desde hace largo tiempo, las consignas que las maestras utilizan “no tomen el material hasta que yo diga, el que lo haga se va a quedar sin trabajar” “el que no permanezca sentado se va a venir para acá y ya no va a trabajar”, apuntan a modelos con un rigor en el orden y la disciplina y, en muchas ocasiones no existe un seguimiento o continuidad de las temáticas, es decir, son momentos parcializados que comienzan nuevamente en cada jornada, es como si bastara realizar una sola actividad para alcanzar una de las competencias, se ha incorporado y extendido de manera mecánica un uso formal de los conceptos que denota un orgullo en la educadora cuando se observa que los alumnos se apropian de él, lo que transforma la valoración de la

intervención pedagógica que la maestra ahora sí, a los ojos de las autoridades va por buen camino, que está desarrollando las competencias con los niños.

La enseñanza es una práctica social no solo porque se concreta en la interacción docente alumno, sino, básicamente, porque estos actores relejan la cultura social que hay detrás de cada uno de ellos y su conducta no puede ser abstraída de sus contextos sociales de pertenencia (Gimeno Sacristán 1997)

Otro de los momentos que ha ganado espacios dentro de jornada escolar es el denominado *trabajo en pequeños grupos*. En las aulas del preescolar tradicionalmente la distribución de los espacios no es fija, existen dentro de las aulas espacios para los diversos materiales, de tal forma que hay asignado un lugar para: los libros, el material de aseo personal y de aseo de aula, para los desayunos, las mesas de trabajo, para la exposición de trabajos, para los recados emitidos a los padres de familia, sin embargo estos espacios pueden ser cambiados a gusto y criterio de los alumnos y la educadora, existen en los jardines de niños en lugar de pupitres individuales mesas de trabajo rectangulares o pentagonales que de acuerdo a las necesidades espaciales se mueven a criterio de las docentes formando filas, pentágonos, cuadrados más grandes, lo que de alguna manera ha permitido que en salón el grupo se pueda dividir en pequeños grupos de trabajo por mesa, anteriormente llamados equipos de trabajo.

Ésta distribución espacial más que solo una medida pedagógica de trabajo también ha fungido como una estrategia de control disciplinar ya que los niños son ubicados de acuerdo a su comportamiento es decir en una mesa se ubica a seis niños intercalando a los *tranquilos con los latosos*, los que entienden mejor las consignas de trabajo con los que les cuesta un poco de trabajo entender aquello que la maestra quiere que se realice, en ocasiones también se ubica en un solo lugar a niños que la educadora considera más *aptos o más hábiles* para el desempeño de una actividad, esto no implica que la maestra no ocupe física y simbólicamente un lugar dentro y fuera del aula, es decir aunque la educadora siempre ha tenido movilidad en su jornada cotidiana, ella da las consignas, explicaciones y ejemplos a todo el grupo, lo que en voces de las educadoras

denominan *tiempo de calidad*, es decir, sienten que los tiempos que interactúan con los niños –que es prácticamente toda la jornada escolar- ellas dan lo mejor de sí y están al pendiente de todos y cada uno de ellos.

Esta factibilidad que se tiene en las aulas del preescolar de segmentar al grupo adquiere un nuevo sentido pedagógico, ahora se propone trabajar de una forma más individualizada con el objetivo de tener un mayor seguimiento del proceso de aprendizaje del niño, esta nueva modalidad de trabajo propuesta por las autoridades se le denomina trabajo en *pequeños grupos*, donde la educadora se sienta con un grupo de cinco a seis niños y bajo consignas de trabajo va observando las formas en como los niños dan resolución a lo planteado, una característica de esta forma de trabajo es el cuestionamiento y orientación individual, cuando la educadora se dedica a un grupo pequeño de niños para atenderlos en lo individual siente una especie de abandono hacia los que trabajan sin un tutelaje directo y por lo tanto no está brindando un tiempo de calidad a todos los integrantes del grupo a su cargo. El pensamiento educativo refleja la obvia realidad del sistema escolar muy centrada en la figura del maestro como conductor visible de los procesos de educación institucionalizados (Gimeno Sacristán 1997:83)

Las educadoras a lo largo de la jornada designan tiempos para trabajar esta modalidad que se puede llevar a cabo de formas muy diversas, una de ellas es la denominada jefes de mesa, es decir, la educadora divide al grupo en mesas de trabajo y designa un niño que fungirá como jefe de mesa, este niño de alguna manera ha sido seleccionado por contar con ciertas características que se consideran necesarias para la función que tiene que ejercer, es decir que es responsable, que tiene control de sus compañeros, etc. Estos niños previamente trabajaron con la educadora, en donde ella les dio las indicaciones que debían realizar, mientras los jefes de mesa realizan su función con los otros niños, la educadora se sienta en alguna mesa y comienza a trabajar diversos temas generalmente de los campos formativos de lenguaje o pensamiento matemático, dando la espalda a los demás alumnos por un rato, otra forma de trabajar en

pequeños grupos es cuando la educadora divide al grupo por mesas y les otorga materiales de los denominados juegos de mesa como rompecabezas, dominó, loterías con los cuales los niños trabajarán, pueden o no existir consignas pedagógicas específicas para uso de este tipo de materiales, y posteriormente la educadora se sienta en alguna mesa a interactuar con el grupo de niños, se observa una constante cuando la educadora se sienta a trabajar con un pequeño grupo, ella da la espalda al resto de los niños, quizá sea una forma de control de ella misma para obligarse a atender solo a esos niños y reprimir el impulso de corregir o dar consignas a los demás, ellos han aprendido que en esos momentos no se debe de interrumpir por ningún motivo a la maestra. Claramente lo podemos percibir en el siguiente extracto de una observación de clase

Después de la clase de Inglés, la educadora retoma al grupo y se dirige a los niños diciendo “vamos a trabajar el lenguaje escrito, acuérdense que trabajamos dos lenguajes, el lenguaje oral y el lenguaje escrito, las revistas, los periódicos son lenguaje escrito” “levanten la mano los niños que no han trabajado conmigo”, los niños levantan la mano” la educadora los ubica en una mesa, da indicaciones de lo que harán los demás, tiene distribuidos a los niños en 4 mesas a cada mesa le asigna un material para trabajar , les proporciona a un equipo lotería de figuras con colores, a otros imágenes que tienen figuras geométricas las cuales tiene que colocar al tirar un dado, el dado les indica que figura geométrica tendrán que elegir, al último equipo le asigna rompecabezas de secuencias de acciones, les indica “ahora me toca trabajar con este equipo, voy a trabajar lenguaje escrito con su nombre”, “los demás van a trabajar con el material que les entregue y a un tiempo que yo diga se van a cambiar de mesa, acuérdense tiene que aprender a compartir” y “¿van a venir a preguntarme o a interrumpir? Los niños y niñas al unísono contestan: “no, porque estás trabajando con unos niños y otro día vas a trabajar con nosotros” la maestra responde “hoy me toca trabajar con ellos (señala a los niños que ya seleccionó y ubicó en una mesa) acuérdense que lo mismo que ya trabajé con unos niños ahora le toca a este equipo” la maestra se sienta y les da la indicación “comiencen a trabajar” (obs. en aula esc. 1 reg. 17)



Trabajo en pequeños grupos

En las aulas del preescolar la movilidad de la educadora a través de los diferentes espacios ha sido una constante que ha permitido verificar y estar al pendiente de los aprendizajes de los niños, no se ha considerado necesario esta segmentación del grupo que ahora se ha convertido en una exigencia institucional, más que en una necesidad pedagógica; a través del trabajo de campo se observó una cierta incertidumbre y dificultad por parte de las educadoras, en la forma de abordar esta modalidad la dificultad manifestada no solo como falta de entendimiento porque nadie les ha dicho como trabajar en pequeños grupos, sino también por la matrícula numerosa de los grupos que no facilita la atención más personalizada, el siguiente comentario que presento , es vertido más en el sentido irónico, donde se manifiesta que es muy fácil exigir pero no es tan fácil hacer por las características particulares de cada grupo.

se me hace un poco difícil , le voy a ser sincera, porque se paran te piden permiso y aunque tu estas con un pequeño grupo de niños porque te piden trabajar con niños más directamente en lo individualmente, a mí se me hace más difícil que decirles a todos una estrategia , yo ya le pedía a la directora que venga para que me de unas ideas, una estrategia de cómo se las arregla para el trabajo en pequeños grupos, a mí se me hace muy difícil, quiero que venga y que ella me dé por ejemplo una situación, y que ella lo aplique, que sea para mí como un modelo, para que yo vea como se aplica y que yo vea que tengo que cambiar, y que me dé una situación y yo pueda estar trabajando con unos niños.(comentario ma durante obs. en aula reg. 5)

Algunas docentes han ideado diversas formas del trabajo en pequeños grupos, sin embargo no termina de asentarse esta modalidad debido a que no ha existido un acompañamiento en el cual se especifiquen los objetivos y las estrategias a seguir, al parecer las educadoras aún no terminan de encontrar el sentido pedagógico de dicha actividad, la cual se ha planteado como un espacio en el que se den pautas para generar conocimiento y que este sea verificable de una forma más directa, sin embargo en este espacio los niños que son participes del pequeño grupo van mecanizando las actividades que se les plantean y más que un reto a su intelecto se convierte en una forma de dar respuesta a la exigencia de esta modalidad de trabajo, mientras que los otros van aprendiendo a aprender en solitario.

Con esta forma de trabajo se enuncia que las educadoras brindarán a los alumnos una asistencia más personalizada y que tendrán un mayor conocimiento de los avances en el desarrollo cognitivo de cada uno de los niños, sin embargo este planteamiento es cuestionado por las docentes, debido a que ellas aluden que con esta forma de trabajo, a los niños que se les brinda la calidad es solo a aquellos con los que se está interactuando, mientras que con los otros en realidad no saben qué pasa, es decir, que solo unos cuantos durante la jornada escolar tienen espacios de calidad, y otros no la tienen, aun cuando ellas planean actividades alternas con los otros, las docentes sienten que descuidan al resto de los niños. Existe la percepción de que esta modalidad de trabajo en pequeños

grupos lejos de brindar más tiempos de calidad, ha propiciado la aceleración en los diagnósticos, se trata a toda costa de visibilizar los procesos pedagógicos, y se privilegia la verificación de los avances de los niños solo en algunos campos formativos que tienen que ver con la evaluación universal, lo que ocasiona una tendencia a la simulación de los resultados.

4.2. Visibilidad del trabajo docente de la educadora, una vía hacia la valorización

La visión de género⁴⁵ ha sido históricamente determinante en la conformación de la identidad de la profesión de la educadora, ya que el género considerado como una categoría de análisis de carácter múltiple, complejo y variable, incluye las relaciones de poder en ella involucradas, así como el carácter simbólico de las relaciones humanas en virtud del sentido subjetivo que encierran las relaciones sociales desde la perspectiva de la referencia sexual. (Scott, 1999). El carácter histórico y variante de la construcción de la subjetividad explica la forma como han ido redefiniéndose las fronteras establecidas, no sólo entre lo público y lo privado, sino desde el mismo ejercicio de roles sociales con respecto a las diferencias sexuales.

Gabriela Castellanos (1996) menciona que aun cuando no ha sido fácil, automático ni generalizado avanzar en la situación de superación de invisibilidad de las mujeres, así como su confinamiento en el ámbito privado, algunos hitos han marcado cambios en la historia social a nivel mundial sobre la búsqueda de relaciones sociales en términos de equidad, como son la conquista por parte de las mujeres del derecho al voto y a ocupar cargos públicos, de lo cual se han derivado algunos importantes hechos, como la generación de movimientos en pro

⁴⁵ Género: término para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino lo cual se define como “conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas (aplicadas a los hombres) y como femeninas (adjudicadas a las mujeres), lo mismo que un serie de comportamientos asociados a tales categorías y da cuenta de las atribuciones sociales que se hacen a uno y otro sexo, involucrando relaciones de poder y desigualdad” (Piñones, 2005, citado en Leñero, 2009)

de la consecución de un porcentaje significativo de representación femenina en los parlamentos, en la valorización del trabajo doméstico, o bien en la lucha por eliminar la división que se ha establecido entre la *esfera privada y la pública*, a lo que M. Rosaldo (1974) denomina como una variante estructural que articula a las sociedades *jerarquizando los espacios simbólicos*, es decir, las actividades socialmente más valoradas, las que tienen un mayor prestigio, las que se ven y están expuestas a la mirada pública que configuran o constituyen el *espacio de lo público*.

El espacio público, al ser el espacio del reconocimiento conlleva a diferentes grados de competencia, del más elevado al menor, por el contrario, las actividades que se desarrollan en el *espacio privado*, son las menos valoradas socialmente, fuere cual fuere su contenido, son las que no se ven ni son objeto de valoración pública. En el espacio público se contrastan las actividades – ejemplos de actividades valoradas del ámbito público, la competencia deportiva, los discursos políticos, etc. pero en el privado no hay forma de discernir los distintos niveles de competencia con ciertos parámetros que se puedan objetivar, éste es el espacio -por lo tanto- de la indiscernibilidad porque no existe posibilidad de poder distinguir algo de otra cosa, es decir, no hay una distinción de honor en aquello que se hace.

Si bien se habla de avances alcanzados en la superación de la invisibilidad de las mujeres en la vida social, se siguen validando imaginarios sociales en el desempeño de algunos oficios y profesiones, basados en estereotipos que asignan como *naturales* ciertos roles, posturas y/o actividades como propias de las mujeres, como es el caso de la preparación de alimentos, cuando ésta es asumida por las mujeres -amas de casa-, esta generalmente no es valorada; pero cuando los alimentos son elaborados por un profesional de la cocina, es decir un chef, –que generalmente resulta ser hombre– estos adquieren un valor, no sólo económico sino artístico.

En el desempeño de algunas profesiones como es el caso de la labor magisterial se observan ciertas modificaciones de las fronteras sociales, a través de la valoración subjetiva/objetiva hay un “reconocimiento natural” de algunas funciones sociales consideradas aparentemente más adecuadas al sexo femenino, es decir, hay una construcción de imágenes cargadas de estereotipos femeninos, con un fuerte contenido ideológico atribuible a la función docente y que contribuye a su desvalorización. De acuerdo con Sandoval (1992) la construcción de las imágenes femeninas en torno a la profesión de maestra adopta dos vertientes: son asumidas por las docentes, colaborando así para su vigencia, pero al mismo tiempo se pueden encontrar *potencialidades de autovaloración* del trabajo docente, trascendiendo la idea de mujer subordinada pasiva o víctima de sus circunstancias históricas para recuperar a la mujer docente.

Si bien es cierto que existe una marcada feminización del magisterio, se acentúa en el nivel preescolar, las educadoras han internalizado -al menos de manera parcial- complejos simbólico-culturales en torno a la profesión, pero el hecho de que compartan ciertos núcleos simbólicos sociales atribuidos a *ser una buena educadora*, no niega que el sujeto en condiciones sociales concretas participe en la construcción de sí mismo y de su mundo inmediato (Heller 1998), por ello se plantea que la educadora transita entre el imaginario social y su autorrealización, entre los núcleos simbólicos que comparte y su deseo de trascender, de hacerse presente en la esfera pública.

Las educadoras históricamente han buscado formas de trascender hacia la esfera pública a través de *visibilizar* su trabajo docente de múltiples formas, de acuerdo a Sandoval (1992) la condición de género de la mujer docente ha generado la ausencia de un reconocimiento de su trabajo como profesión. En la labor de la educadora hay una fuerte presencia de género y una ausencia de reconocimiento de parte de la sociedad con relación a su actividad profesional, ante esta situación de transitar en su condición de género, las maestras de preescolar han potencializado la autovaloración a su trabajo como un trabajo

profesional a través de múltiples y variadas estrategias didácticas, que ponen en juego en cada espacio posible de utilizar como plataforma para lograr el reconocimiento, es decir, demostrar su profesionalismo.

De acuerdo a Burbules y Densmore (1992) el profesionalismo de la docencia tiene que ver con: un sistema de creencias que llevan a una forma de actuar en el ejercicio de la profesión, con significados compartidos construidos históricamente que apuntalan a una determinada forma de trabajo docente y, con la búsqueda de un status profesional el cual no es una adquisición natural sino producto de la lucha política por legitimar privilegios y recompensas, status que se gana en última instancia con el reconocimiento público por el servicio que presta una determinada ocupación a la sociedad, y el reconocimiento viene como consecuencia de ese servicio.

En el caso del nivel preescolar existe una complejidad metodológica de interpretación y visualización de los múltiples y heterogéneos resultados en los niños como producto del profesionalismo de la educadora, hasta cierto punto se pone en duda su preparación pedagógica, así como la utilidad de lo que aprenden los niños, en el caso de la primaria y la secundaria no se pone en duda el bagaje cultural y pedagógico de los maestros, ellos a fin de cuentas son los que “poseen el conocimiento”, y los aprendizajes que manifiestan los niños son más visibles y reconocidos porque están fuertemente validados y reconocidos histórica y socialmente, lo que el niño va adquiriendo tienen parámetros de comprobación, - el niño empieza a leer, lee fluidamente, produce textos escritos legibles y entendibles para los demás-, -el niño conoce y escribe los número sin error, realiza sumas utilizando unidades y decenas., puede restar, multiplica, etc.- conocimientos que se perciben útiles y por tanto tienen un valor social, por otra parte la calificación o código numérico que se utiliza también tiene una connotación social si bien refleja lo que los niños aprende, también alude al profesionalismo y compromiso del maestro.

El código numérico no opera en preescolar –a diferencia de la primaria y la secundaria- ya que la evaluación es fundamentalmente de *carácter cualitativo*, lo que dificulta demostrar el profesionalismo del trabajo docente de la educadora ¿cómo mostrar que se es profesional y buena educadora? Es una latente que ha persistido a lo largo de la historia de preescolar, es una lucha permanente hacia el reconocimiento en el ámbito público. El ser un buen maestro de acuerdo con Luis Ibarra (1999) es una distinción social, cultural e institucional que determinados grupos le confieren a una persona.

La educadora en la búsqueda de una distinción social, cultural e institucional, de un reconocimiento a su labor, y el logro de un cierto estatus ante los padres de familia, entre sus iguales, y con sus autoridades, a lo largo de la historia se las ha ingeniado para hacer visible elementos que la posicionen en un lugar más favorable que su sola condición de mujer. En épocas pasadas, era necesario visibilizar aquellos elementos que de alguna manera se pensaban suficientes para ser considerada como una *buena educadora*, aquellos que tenían que ver con atributos biológicos, es decir, nacer con cualidades propias de la mujer (ser dulce, amorosa, activa, paciente, justa, laboriosa, alegre y comprometida), atributos físicos (ser bonita, tener buena presencia, verse joven) y aquellos validados para aprenderse en la escuela de formadoras, que tenían que ver con el conocimiento de los contenidos disciplinares, en la actualidad una buena educadora de acuerdo a connotaciones discursivas institucionales, para el ejercicio de su profesión, debe de contar no solo conocimientos profundos adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también con un sentido de la responsabilidad que se haga patente tanto en el trabajo personal, como en el trabajo en colectivo, (Recomendación internacional de 1966, UNESCO/OIT), además de manifestar un conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores dependientes de los fines y metas del sistema educativo, y de la diversidad de conocimientos legitimadores (Gimeno Sacristán 1997)

El rastreo histórico de los planes de estudio de los Jardines de Niños, nos permiten observar que los contenidos disciplinares por casi sesenta y cinco años estuvieron orientados a enseñar conductas, conocimientos sociales y otros asociados a la prevención de problemas de salud, muchos de los cuales se enseñaban por medio de repetición o mecanización, al parecer sin una evidente intencionalidad del uso de la reflexión por parte de los niños; actividades rutinarias aquellas que se realizaban día a día en horarios relativamente fijos, y el juego como elemento presente en la enseñanza de los niños preescolares, contribuyeron de alguna manera a ver la función del Jardín de Niños como asistencial y lugar de entretenimiento, hecho que favoreció la desvalorización del trabajo docente de las educadoras.

Es evidente que el actual planteamiento institucional, hace cada vez más latente la necesidad de conformar una nueva imagen al perfil docente de la educadora, los atributos femeninos que anteriormente eran valorizados para el ejercicio de la profesión dejaron de serlo; ejemplo concreto de ello se muestra en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) el cual posiciono como elemento central la transformación de las prácticas docentes, y la reducción o desaparición de las actividades denominadas rutinarias por considerarse que carecen de un sentido pedagógico acorde con el nuevo enfoque del Programa que plantea el desarrollo de competencias en los niños, sin embargo, dentro del gremio de las educadoras en el trabajo día a día aquellos atributos femeninos siguen presentes, de alguna manera y se continua validando el ser amorosa, paciente, creativa, laboriosa, dedicada etc., para dar la connotación de “buena educadora”.

Para que la tarea de la profesora de Jardín de Niños sea vista ahora como una actividad profesional, no solo es necesario que se forme académicamente y que sistematice su práctica es necesario que aprenda a centrar la atención en los estudiantes, que planifique y genere ambientes de aprendizaje, que ponga énfasis en el desarrollo de competencias y en el logro de estándares curriculares y aprendizajes esperados, que evalúe su trabajo docente, que evalúe de manera

sistemática el avance del desarrollo de competencias en los niños de manera individual con relación al perfil de egreso, que conozca y use los materiales educativos, que promueva la inclusión para favorecer la diversidad, que incorpore temas de relevancia social en su práctica, que domine las competencias digitales, programas y proyectos, que tenga una actualización continua, es decir, el docente de hoy tiene que encontrar maneras viables para enfrentar la actual multiplicidad, dispersión de contenidos, proyectos, innovaciones, y versiones de lo que debe hacer (Rockwell 2012).

Ante tal situación, las educadoras han co-construido signos heredados para visibilizar y hacer valorar su trabajo y posicionarse como profesionista; a partir del trabajo de campo pude observar que privilegian algunas formas de mostrar su profesionalismo, las cuales las he conformado para su presentación en dos grandes categorías:

- a) *Visibilidad del trabajo docente a través de la presentación formal de los conocimientos a modo de rendición de cuentas*
- b) *Visibilidad del trabajo docente como búsqueda de distinción social como profesionista*

4.2.1. Visibilidad del trabajo docente a través de la presentación formal de los conocimientos a modo de rendición de cuentas

La presentación de los conocimientos es un elemento continuo que siempre ha existido en las escuelas, en la historia del preescolar éste ha sido una cuestión casi fundamental para las educadoras, para hacer ver a los otros, a la sociedad, la repercusión de su trabajo docente.

En educación preescolar la valoración y el aprecio al trabajo de la educadora ha estado marcado por una visibilidad en la acción de los niños, en los inicios de preescolar se privilegió la adquisición de hábitos, habilidades, y conocimientos referidos a cuestiones inmediatas de su entorno, hay que recordar

que el preescolar se creó como una extensión del hogar por lo que en el curriculum no se precisó de la existencia de asignaturas tales como español, matemáticas, historia, etc., que remiten a los aspectos formales y especializados reconocidos en el ámbito público, la ausencia de la asignación de una calificación en aquello que el niño tenía que aprender, otorgó una connotación particular a este tipo de escolarización.



Educadora ensayando una ronda para la muestra pedagógica

La no existencia de una calificación que diera cuenta de aquello que se aprende en preescolar llevó a las educadoras a visibilizar de diversas formas lo que en éste espacio se realiza; la visibilización de las acciones que lleva a cabo la educadora ocupan un tiempo continuo y preponderante, así como un espacio físico y simbólico, este espacio hoy goza de un nombre: se le ha denominado *rendición de cuentas*; rendición que finalmente alude al trabajo docente, en donde se manifiesta la existencia social del conocimiento, de acuerdo con Rockwell (2011) este espacio se materializa en la expresión de prácticas y discursos escolares cotidianos.

Las formas en que se ordenan y presentan los conocimientos, la segmentación y definición del conocimiento que se transmite en la escuela se modifica históricamente, así como los límites y las relaciones entre el conocimiento cotidiano y aquel que se transmite en la escuela.

Históricamente en el espacio de preescolar, la presentación de conocimientos ha ocupado un lugar dominante, ha representado y continúa representando una forma estratégica que utilizan las educadoras para obtener valoración a su labor docente, es en cierta forma un modo de trascender del ámbito privado al público; anteriormente la exposición formal de conocimientos los realizaban a partir de las múltiples y variadas festividades, en las cuales, el patio se transformaba en un espacio pedagógico para dar fe de los aprendizajes deseables en los niños, ahora estos escasos espacios se han abierto y trasladado del patio a las aulas para dar paso a nuevas formas de presentación de los conocimientos formales. Si bien es cierto, que la rendición de cuentas conforma un lugar legitimado para dar cuenta a los padres de familia del sentido educativo de las acciones que en preescolar se realizan, las educadoras co-construyen los signos heredados de la presentación de los conocimientos formales, inventan nuevos usos para estos. De acuerdo a Rockwell (2002:20) a partir del encuentro con la cultura heredada se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas.

Anteriormente la sola acción de los niños era suficiente para evidenciar el trabajo de la educadora ocupando un lugar privilegiado, sin embargo, ahora se han implementado acciones tales como: las denominadas *juntas informativas* y *las juntas vivenciales con padres de familia*, las cuales son llevadas a cabo de forma periódica, hay en planteles en donde se realizan mensualmente, en otros con lapsos de tiempo más espaciado.

En las juntas informativas las educadoras haciendo uso de lenguaje académico, exponen a los padres y madres de familia las competencias que están favoreciendo en los niños, apoyándose en muchas ocasiones de diversos materiales gráficos producidos por los niños a manera de evidencia de un trabajo

sistemático y con un propósito definido, pero también se continua recurriendo a las tan valoradas formas de demostración de su trabajo donde los niños actúan, bailan y cantan, ya no en forma colectiva ni en el patio, pero sí en su grupo dentro del aula, las temáticas siguen vigentes y lo que se les añade son las competencias, de esta forma “hay una especie de permiso o validación” de éste tipo de manifestaciones. Los cantos y bailes están sirviendo a nuevos propósitos en el contexto escolar, se construyen nuevas interpretaciones de éstos, no solo es cuestión de trasmisión en su conformación, hay una interacción educadora – alumno, el alumno es participe y reconocido como poseedor de saberes, lo que implica que intervienen tanto la subjetividad de la maestra como la del alumno, lo que se logra entonces es la recreación novedosa de esos elementos culturales, se forma una interpretación pública compartida (Rockwell 2000) lo cual puede apreciarse en el extracto de observaciones de campo que presento

Es fin de ciclo escolar las educadoras se encuentran preparando la exhibición final, que representa para ellas en cierta forma la última rendición de cuentas de su trabajo docente hacia los padres y madres de los niños a su cargo. La educadora es responsable de un tercer grado, son los niños próximos a ingresar a la primaria.

ma.: Vamos a repasar lo que vamos a presentarle a sus papas mañana. Listos tomen sus lugares.

La educadora delimita físicamente espacios dentro del aula, posteriormente toma una hoja de papel donde escribe los nombres de los niños y niñas y los personajes y acciones que cada uno va a representar, los niños van tomando sus lugares conforme la educadora les indica; van a escenificar una estación de radio.

ma: ¿Quiénes son los locutores? (/tres niños se levantan , la educadora rectifica en su lista/ bien, acá (señala un lugar) vengan los que van a ser entrevistados, ¿Quiénes son los que hacen los comerciales? /vuelve a tomar su lista y enuncia algunos nombres/ (la maestra observa el salón y solicita a unos niños que se levanten de sus sillas, ella comienza a mover mesas y sillas para hacer un espacio en medio del salón, algunos niños se levantan para ayudar a la

maestra en el acomodo) ma. : ¡ahora sí! , ya tenemos el espacio para los niños que van a cantar y bailar.

niños/as.: a cantar, a cantar, a cantar /se oyen sus voces entusiasmadas y van subiendo el volumen de voz /

ma.: vamos desde el principio, /da la indicación/ ¡ ya empiecen!

Los niños ya han ocupado sus lugares algunos diálogos aún no se los saben bien, la educadora les ayuda a recordar, toma unas hojas y dirigiéndose al niño que va a hablar; ma: yo escribí aquí lo que tú me dijiste que ibas a decir /la maestra empieza a leer, el niño interrumpe / niño: si, si ya me acorde ¿ya lo digo?

Van presentando los diferentes momentos, la educadora les recuerda que cuando escuchen la música es el tiempo de presentar los comerciales, los niños que representan los locutores hacen señas con sus manos a sus compañeros que deben decir los comerciales.

Se oyen risas, las niñas hablan en voz baja, la educadora les solicita que hablen más fuerte, cuando no recuerdan la educadora las apoya realizando cuestionamientos

ma: ¿Qué necesitamos para crecer sanos? niñas. Comer , ma.: ¿qué alimentos? ¿Recuerdan que vimos algunos alimentos y para que nos sirven? /se oyen voces de niños que dicen en voz alta/ niños: leche para crecer niña: da calcio a los huesos, niña: carnes, niño: proteínas.

Cuando toca el momento del canto, todos los niños cantan y bailan, muestran gusto al hacerlo, la educadora también lo hace deteniéndose en momentos y cuestionando a los niños.

ma: recuerden ¿Qué paso decidimos?, la contestación estaba dada por la acción regularmente por la niña o el niño que había propuesto el movimiento, lo cual ratificaba la educadora diciendo muy bien, así miren a ... (decía el nombre de una niña o niño) de pronto se oye el reclamo de una niña a la maestra, niña: ese paso yo lo dije; la maestra se disculpa. El canto y el baile lo realizaron tres veces, a petición de los niños.

La educadora dio estructura al programa de radio tratando de incorporar aspectos de las diferentes campos formativos del programa de educación preescolar 2004 de esta forma trata de evidenciar el desarrollo de diversas competencias: comunicativas, artísticas etc.; en las entrevistas y en los

comerciales que los niños realizan en la escenificación de la estación de radio, abordan temas relacionados con el plato del buen comer, y aspectos relativos al cuidado de la salud, en una entrevista se hace uso de la lectura, dos niños ya saben leer, en el canto y el baile participan la mayoría del grupo, en este juego de la estación de radio, representan lo que realmente está aconteciendo, son un grupo de niños de preescolar que se van a ir a la primaria y entonan un canto de despedida apoyándose de una coreografía.

En otro espacio del Jardín de Niños, otra educadora también realiza un ensayo a lo que presentará en la exhibición final, ella tiene a su cargo un grupo de 2do grado. Como su salón está ocupado por una gran escenografía de papel kraf que realizo junto con los niños, eligió un espacio en el patio para llevar a cabo su ensayo; el día de la exhibición final presentará en su salón la escenificación de la leyenda.

Ma.: vamos a ensayar la leyenda del volcán.

En una hoja de papel tiene anotaciones con los nombres de los alumnos y de los personajes que representaran, va enunciando nombres e indicando el espacio que deben ocupar, la educadora comienza a leer a modo de ir indicando a los niños el momento de entrar en escena, hay quienes representarán a los personajes principales y han aprendido algunos diálogos, (se puede observar con el comentario de la educadora que los niños han participado en su construcción), ma: ¿se acuerdan que yo les leí la leyenda y después decidimos lo que cada personaje decía? Bueno, eso es lo que vamos a decir; ((la mayoría del grupo participa con un baile y un canto, ella entona la letra y ejecuta los movimientos a la par de los alumnos)). Hoy como es el ensayo no están caracterizados los niños, en el salón se encuentran algunos accesorios que han confeccionado para dar vista a los personajes de las leyenda que escenificaran en la exhibición final. (Obs. en aula ma. 2do y 3ero esc.2 reg. 16)

En las juntas vivenciales con padres de familia la finalidad está referida a la realización de acciones que permitan la comprensión del sentido formativo de las actividades lúdicas que siguen imperando en preescolar, la educadora diseña actividades un tanto especiales y no necesariamente las que realiza regularmente con los niños, para que los padres y madres de familia las ejecuten, al finalizar

ella realiza cuestionamientos del tipo ¿qué piensan que se favoreció con esta actividad? Escucha los comentarios y rectifica o amplía la información haciendo evidente su conocimiento pedagógico y el sentido formativo de dichas actividades.

Rocwel (2003:29) menciona que esta capacidad de variar la forma de presentar los conocimientos no se debe a un entrenamiento en métodos activos o técnicas grupales, los maestros tiene diferentes estilos de enseñanza, esto parece depender más bien de una concepción básica de lo que es aprender y de cierta seguridad en el manejo del contenido que se está enseñando. Por esta razón, la tendencia a la formalización puede variar de clase a clase con un mismo maestro.

“Frente a la inseguridad en el conocimiento los maestros recurren a la seguridad de su forma de presentación y al contrario, cuando dominan los conceptos básicos se permite explorar diferentes formas de presentación” (Rockwell 2003 :29)

En la presentación de conocimientos, las educadoras planean cuidadosamente individual o colectivamente la forma en cómo se dará visibilidad a aquello que se quiere dejar ver, normalmente en los espacios formales denominados juntas técnicas que se llevan a cabo de manera semanal y en las reuniones de consejo escolar que se realizan una vez al mes, ellas se reúnen para generar ideas creativas que les permite dar a conocer a los otros, lo valioso de su trabajo, aunque también son utilizados los espacios informales -el patio, los pasillos, el salón de clase- para este fin.

En las reuniones de trabajo que las educadoras llevaban a cabo, me pude percatar durante el trabajo de campo, que sigue imperando la planeación de los conocimientos agrupados en ejes temático, esta forma de organización es parte de una herencia pedagógica, se tiene presente las fechas que aluden a eventos reconocidos como acontecimientos históricos y otros creados de índole social como el día del niño, el día de la madre, el día de la amistad, etc. A partir del evento se piensa en las actividades y en la magnificencia o no de éstas, posteriormente adecuan la competencia que se perseguirá con la realización de

dichas actividades, así es como se construyen múltiples y variadas formas de presentar el uso del lenguaje, uso del razonamiento, manejo de conceptos científicos, concepciones del mundo social, y transmisión de valores sociales.⁴⁶

Dir – “A principios del ciclo escolar, elegimos que eventos vamos a realizar, no todos porque son un montón de fechas, elegimos las más significativas, después las rifamos para que cada educadora se quede encargada y sea la que coordine aunque todas participamos, al principio las dejo que decidan y entonces les digo todo está muy bonito ¿y los aprendizajes de los niños? entonces toda la propuesta se desbarato, sí la verbena, pero no solamente ese es el festejo , entonces todas empiezan a pensar y mirar las competencias, y ya las incorporan, ahora todo lo que se hace se tiene que estar justificado con un sentido pedagógico. Mira, por ejemplo, hay una competencia que dice que reconozcan o valoren la cultura y su pasado, ya con esta competencia decidimos montar un museo, es como trabajar la línea del tiempo, que vayan entendiendo que las cosas no siempre fueron iguales, que van cambiando, y entonces ya remitiéndonos a las competencias organizamos el circuito, lo que ellas querían hacer (ent- dir esc. 1 reg.12)

La magnitud de la presentación (sencillo-elaborado) la duración (corto-prolongado), la estética (bello – feo) y la ocurrencia (inmediato-planeado), no aparecen espontáneamente en la presentación de los conocimientos, corresponde a una planeación cuidadosa, pues aquello que muestren repercutirá en el preciado reconocimiento personal y escolar.

Anteriormente se validaba el reconocimiento escolar: por lo vistoso y frecuencia de la presentación de festivales, por el trato afectivo que la educadora brindaba a los niños, por la percepción de la camaradería entre las docentes, lo cual era visible por el tiempo que dedicaban al trabajo en colectivo; los elementos que estratégicamente se habían presentado con mayor *visibilidad* por generar mayor reconocimiento ante la comunidad escolar, ahora de acuerdo al discurso institucional, ya no son criterios válidos para determinar la calidad académica que

⁴⁶ Categorías desarrolladas por Elsie Rockwel (2003:39-51)

ofrece una escuela, sin embargo, para los padres de familia estos criterios siguen teniendo un gran peso para elegir la escuela en que inscribirán a sus hijos.

En los Jardines de Niños, la visibilidad formal de los conocimientos ha cumplido una doble función: rendir cuenta de los aprendizajes de los niños ante los padres de familia, y reforzar aquellos elementos validados por los padres, que dan fe del prestigio que goza la escuela.

La visibilidad de las actividades en preescolar representan una tradición validada por generaciones, las docentes saben que cada vez que se abren las puertas para dejar ver el trabajo que realizan, implica adquirir un prestigio social, no solo ante los padres de familia, si no ante toda la comunidad educativa.

La presentación formal de los conocimientos en el preescolar ha marcado una distinguibilidad eminente del trabajo docente de las educadoras, se han ideado múltiples y variadas formas a lo largo del tiempo que les dan una connotación de larga duración, aun cuando estas formas ahora lleven consigo marcas o sentidos pedagógicos, estas se seguirán heredando y sedimentando, pero también co-construyendo, debido a que los códigos numéricos y evaluaciones institucionales no son suficientes para dar fe de los aprendizajes de los niños, la visibilidad de los conocimientos constituye un elemento que da identidad al preescolar, es un espacio que será defendido por las educadoras como elemento para la adquisición de reconocimiento social.

4.2.2. Visibilidad del trabajo docente como búsqueda de distinción social como profesionista,

En el capítulo anterior se hizo un recuento histórico de como la preparación de las primeras educadoras se caracterizó por realizar estudios elementales y desarrollar esta profesión haciendo uso de sus *saberes maternas*⁴⁷, se planteó,

⁴⁷ La investigadora Mercedes Palencia Villa (2001) señala que las profesiones se despliegan en un código público y un saber técnico —racionalizado—, y que por su parte el mundo doméstico, privado, organiza sus saberes de una manera distinta; éste es un saber empírico, producto de la experiencia, no objetivado en forma

cómo ésta actividad se fue transformando, hasta ser considerada en la actualidad como una profesión; de acuerdo a Palencia (2001) existe una racionalidad de las prácticas educativas que, a diferencia de otras profesiones, se ha especializado, sin embargo, en el imaginario social sigue latente la idea de que el mundo doméstico influye en el desarrollo profesional de las educadoras, y que las cualidades clasificadas como femeninas emergen en el ejercicio de ésta.

Si bien es cierto que el nivel de preescolar se convirtió en la continuación del hogar por medio de la maternidad simbólica que representa la figura de la educadora, Palencia (2001) plantea que actualmente los discursos acerca de la maternidad han adquirido matices científicos, las madres modernas no necesariamente confían en el denominado instinto maternal, ya que la psicología y otras ciencias ha dado nuevos lineamientos que las obliga a confiar en el sistema de expertos, lo que ha conducido a concebir la carrera de educadora, no como una madre sustituta si no como un tipo de “maternidad profesional”, que ahora está acompañada de la necesidad de evaluar procesos cognitivos de los infantes y reforzar su papel de autoridad institucional en el aula. El discurso pedagógico actual en el que militan las educadoras está referido a la profesionalización; competencias docentes, práctica reflexiva, exigencia de estatus social, demanda de autoridad y reconocimiento económico y profesional, son expresiones frecuentes que ahora inundan los ámbitos docentes; se genera por parte de las educadoras la apropiación de un nuevo discurso académico que busca desmitificar la idea de que se es educadora por el solo hecho de ser mujer con cualidades asignadas a significaciones de género, se busca visibilizar a través del trabajo docente que ser educadora implica ser una profesionista de la educación, y ser vista en el ámbito público con el mismo estatus social que tienen otras profesiones.

La docencia como categoría social históricamente ha propiciado tensiones;

de principio y leyes de definiciones, es un saber en estado espontáneo, tradicional, producto de costumbres y hábitos heredados.

el debate ha estado en: si el ser maestro implica una cuestión de vocación⁴⁸ o alude a una idea de profesión; de acuerdo a Tenti Fanfani (1995) la idea de profesión es el resultado de una elección racional, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado, plantea que el profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requiere un período de formación más o menos prolongado, frecuentemente realizada en una institución especializada, y menciona que el profesional consagra la mayor parte de su tiempo de trabajo a esa actividad, y obtiene de ella los recursos necesarios para su propia reproducción social, es decir, una actividad profesional es una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin, pero también es cierto que el ideal de profesionalización se vuelve cada vez más inalcanzable debido a la complejidad creciente del trabajo docente y el crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito.

Lang (2006 citado en Tenti, 2005), comenta que existe una paradoja con relación al trabajo docente, mientras esta actividad se vuelve cada vez más compleja, el prestigio social de la misma tiende a disminuir. No debe extrañar que el malestar y la disconformidad tiendan a formar parte del sentido común de la mayoría de los docentes, pues esto conlleva a “la multiplicidad de tareas” que muchos docentes están obligados a desempeñar (sin tener preparación ni recursos adecuados en muchas ocasiones) en virtud de la necesidad de atender a un público –alumnos, padres de familia-.

En el contexto escolar del preescolar se hace presente este malestar

⁴⁸ Tenti Fanfani expone que la categoría de maestro es una construcción social estatal y que a mitad del s.XIX y principios del s XX existía un fuerte convencimiento de que ser maestro era cuestión vocacional; la vocación se concebía como una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional, es decir ya se nacía para ser maestro y por tanto la vocación no podía ser sometida a una racionalidad instrumental; el docente vocacional hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.) sin exigir contraprestación alguna, tiene que cumplir con su misión y por lo tanto no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.), existía una idea de misión y de desinterés al oficio de enseñar.

debido no solo al incremento en la multiplicidad de tareas, sino porque ahora a cada una de estas nuevas tareas se les tiene que adjuntar el sentido pedagógico necesario, para hacer visible que la educadora ha adquirido y desarrollado las competencias docentes necesarias para el ejercicio de la docencia como profesión:

“Ya cumplí 10 años de servicio, entre en el año 2003 cuando se estaba piloteando el programa de educación preescolar 2004, yo trabajé en jornada regular, pero ahora que estoy en jornada ampliada, noto que nos presionan más, nos exigen más, por ejemplo nos dan una fecha para aplicar las fichas de trabajo que elabora en preescolar los apoyos técnicos pedagógicos y nosotras las tenemos que aplicar y hacer anotaciones y enviar los resultados, nos dan un tiempo, entonces tú te organizas para cumplir, pero luego resulta que no, como le hagas eso es cosa tuya, pues tú lo tienes que tener cuando te lo piden, no sé porque a las otras escuelas no les están pidiendo tanto como a nosotras nos exigen”.

“Considero que se han perdido el recreo, y el tiempo de desayuno, el tiempo de desayuno deja de ser agradable y de formar hábitos porque siempre estas con las prisas y apresurando a niños; en el desayuno el tiempo es de 15 minutos pero contando desde que repartes las raciones –las leches, las galletas- y entonces, tienes que estar diciéndoles vamos ya apúrense y empiezas a contarles 10, 9, 8, 7... y ¿dónde ese un momento de ver hábitos, de sentarte y platicar con ellos, de conocerlos más?. Ahora todo lo siento como rápido, siempre estás diciéndoles a los niños ya acaba vamos, rápido ya toma, ahora por ejemplo diario te exigen que tiene que hacer una actividad de matemáticas y de lenguaje, y ya ni puedes tomar días económicos (días económicos es una expresión que se usa coloquialmente, pero el término es licencia con goce de sueldo, es una prestación que se tiene como trabajador al servicio del estado de solicitar hasta nueve días al año para ausentarte de tu trabajo sin dejar de percibir el salario) porque te atrasas, porque vienen (hace referencia a las autoridades) y te dicen ¿cuántas situaciones didácticas ya aplicaste? y ya les dices y si no has cumplido con el número de situaciones programadas hasta se enojan, y te dicen ¡no, es que ya tenías que haber aplicado ocho! y entonces tú dices ¡no, espérame! porque entonces ¿dónde

están los procesos de los niños?, nada más te están presionando y como que te aceleran”

“Yo a veces siento que ya no puedo, ahorita por ejemplo acaba de llegar un documento de lo que tenemos que ver, de lo que debe de haber en el ambiente del niño, pero no de documentos donde estén los sustentos pedagógicos (hace referencia a sustentos teóricos que le permitan documentarse, entender el sentido y reflexionar sobre lo que se ha de aplicar) más bien son documentos donde te marcan lo que tienes que aplicar, por ejemplo del lenguaje oral tienes que aplicar esto, esto y esto, y en las capacidades de dialogo tienes que ver esto, esto y esto, entonces pues ya no es lo que tú observes de cada niño, ya viene todo desglosado, lo que tienes que observar y entonces ya no importa lo que tú has visto de cada niño”. /expresión de malestar y de desaprobación al reconocimiento de su capacidad como profesional/ (ent. ma. 2do escuela 1 reg . 24)

Podemos apreciar que la docente expone su malestar, no solo por la multiplicidad de tareas a las que ahora se enfrentan, sino por la sensación de sentirse descalificada, ignorada o substituida por las actividades preestablecidas que se implementan, sin darle la oportunidad para poner en juego aquellos saberes docentes de los cuales ella ha echado mano para atender las necesidades específicas de su grupo, se tiende a privilegiar solo el uso de las “competencias genéricas”, es decir, solo determinados procedimientos técnicos, dejando de lado el denominado “trabajo concreto”, aquel que tiene que ver con los saberes docentes; de acuerdo a Tenti (2005) las cualidades personales del docente tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, y la creatividad, no están codificadas ni estandarizadas ni se pueden aprender mediante cursos o entrenamientos formales.

Las políticas de profesionalización de la actual reforma proponen dosis de autonomía, creatividad, compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, practica reflexiva, pero en el día a día al parecer la institución no brinda las oportunidades para que se desarrollen estas condiciones⁴⁹

⁴⁹ Tenti (2005) menciona que las investigaciones realizadas en América Latina muestran, que al mismo

La educadora en la actualidad se encuentra en una creciente complejidad de posicionarse como profesionista, pues cada vez más se incrementan y complejizan los instrumentos sólidos y supuestamente precisos de medición de las competencias docentes y de desempeño, más bien estos instrumentos apuntan a una especie de fiscalización sistematizada y legitimada que ahora no solo validan las autoridades sino también los padres de familia a través de los Consejo Escolares de Participación Social (CEPS)⁵⁰

Anteriormente en las denominadas exhibiciones finales, las educadoras buscaban de alguna manera visibilizar los logros educativos obtenidos a lo largo del ciclo escolar, para lo cual diseñaban formas creativas de presentar los aprendizajes que los niños habían adquirido, ésta era una forma un tanto limitada, en tiempos y espacios de mostrar la gama de procesos y experiencias educativas y de aprendizaje que el niño había vivenciado en la escuela.

Estas exhibiciones finales con el tiempo se fueron transformando y adquiriendo nuevos matices, hoy se incorporan al espacio escolar de preescolar nuevos y más amplios espacios de rendición de cuentas en donde las educadoras habrán de verter una gran gama de situaciones didácticas que denoten la nueva forma de trabajo en preescolar. Éstos nuevos espacios, al parecer cubren una

tiempo que se despliegan un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de “competencias” pedagógicas), pago por rendimiento, etc. estos se constituyen en dispositivos que refuerzan los controles externos sobre el trabajo de los docentes.

⁵⁰ En mayo de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, junto con la reformulación de los contenidos y materiales de la educación básica y la revaloración de la función magisterial, se inicia el reconocimiento de la participación social como impulsora del mejoramiento de la calidad con equidad en la educación básica. En 1999 bajo el régimen del presidente Ernesto Zedillo, se crea el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), una instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, cuyo objeto es promover la participación de la sociedad y el desarrollo de actividades tendientes a fortalecer y elevar la calidad de la educación básica, normal y demás [...] en el que participarán padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas y representantes de la sociedad especialmente interesados en la educación, esta instancia coadyuvó a estimular de manera importante la creación de nuevos consejos de participación social en los niveles escolar, municipal y estatal, los cuales han venido incrementando su número de manera ininterrumpida y consistente, a lo largo de la presente década.

doble función, por un lado fungen como espacios de visibilidad del trabajo que se realiza, no como maestra cuida niños, si no como profesionista de la educación, con el cual se trata de obtener el reconocimiento de los padres de familia, de las autoridades y de sus compañeras, pero por otra lado, se tornan en espacios de fiscalización del trabajo docente, que pueden demeritar el trabajo realizado y cuestionar el profesionalismo con el cual se actúa.

La entrada de los padres de familia a las escuelas a través de los consejos escolares de participación social se convirtió en un tópico controvertido, las educadoras lo llegan a percibir como una intromisión al trabajo docente, pues hay que insertarlos en un ámbito que por mucho tiempo solo perteneció a ellas.

ma.: “No estoy del todo convenida de la participación de los padres de familia en la escuela, con los consejos escolares de participación social, siento que se está empoderando en demasía a los padres y madres de familia, siento que nos ven como el servidor que presta un servicio y por tanto los tienes que atender, y ellos tienen más validez ante las autoridades, creo que el papel del maestro se ha venido demeritando y también hemos perdido derechos laborales” (ent- ma. esc. 2 reg. 23)

En el espacio del preescolar se alcanza a percibir que existe una especie de temor a la excesiva intromisión de la comunidad en asuntos escolares y pedagógicos pues ahora las educadoras se tiene que esforzar aún más por evidenciar que es lo que las hace profesionista, la presencia de madres de familia en los comités de los CEPS pone de manifiesto el imaginario social que aún prevalece, se percibe que las madres de familia al parecer consideran que por el hecho de ser mujeres pueden trabajar con niños pequeños, se hacen presentes con sus saberes maternos aportando propuestas que consideran bonitas y que de alguna forma han visto realizar a las educadoras para llevar a cabo con los niños y dar cumplimiento al comité al cual pertenece⁵¹; se aprecia una especie de

⁵¹ En los lineamientos generales para la operación de los CEPS 2010: destaca la creación de comités para promover la creación de círculos de lectura; para el mejoramiento de la infraestructura; para la protección civil y la seguridad escolar; para el impulso de la actividad física; para el desaliento de las prácticas que generan violencia entre las y los alumnos; para los establecimientos de consumo escolar; para el cuidado del

“competencia” entre la *mujer ama de casa*, y la *educadora profesional* de la educación, las maestras de preescolar buscan hacer visible que su trabajo docente lleva implícitos conocimientos y saberes pedagógicos, aún cuando las actividades que realizan se pudieran percibir a simple vista como acciones de entretenimiento, hogareñas o bien propias del Jardín de Niños, lo que nos remite a connotaciones sedimentadas. He elegido una de las actividades conjuntas realizadas por educadoras y madres de familia que demuestran este imaginario social y la “competencia” que se generan, cuestión que complejiza el posicionamiento de la educadora como profesionista.

En la cocina hay cuatro madres de familia, dos están derritiendo en baño maría chocolate, una revuelve el amaranto con el chocolate y la otra coloca platos de unicel en las mesas y una porción de chocolate con amaranto sobre los platos.

La educadora al recibir al grupo forma a los niños y les coloca jabón líquido para lavarse las manos, nota que ya no hay agua, inmediatamente toma toallas húmedas y con ayuda de una mamá las reparte, los niños se sientan y la maestra coloca recipientes con amaranto simple y les pide a los niños que lo toque para que sientan la textura, su olor y consistencia, después retira los recipientes y les comenta: “aquí van a elaborar una paleta de amaranto de chocolate. El chocolate tiene origen azteca, ellos le llamaron el alimento de los Dioses... (mientras ella da información a los niños, las madres de familia reparten platos con amaranto de chocolate) / la educadora hace un recorrido observando las mesas pregunta a los niños, ma.: ¿ya todos tiene amaranto de chocolate?. Al percatarse que todos tienen material para trabajar comenta, ma: van a formar una esfera, una pelota. En el momento que la educadora explicaba a los niños que debieran hacer, las madres de familia la observaban, de pronto una de ellas interrumpe a la educadora y comienza a indicar a los niños qué hacer.

Madre de familia: a ver ¿ya agarraron el amaranto? Bien, pónganlo en sus manos y opriman fuerte con sus dedos, para formar una bola, /les muestra con la acción/

medio ambiente y la limpieza del entorno escolar; así como otros temas que sean de interés para la comunidad educativa.

ya que tengan la bola, yo les voy a dar un palo y lo van a clavar, miren así, ya después las van a meter en una bolsa y las van a dejar aquí en el salón para que se sequen y mientras ustedes se van a ir a trabajar a otro taller y, a la salida se las vamos a entregar. Otras dos madres de familia se acercan a los niños y comienzan a ayudarlos.

La maestra observa a las madres de familia /realiza una expresión que se puede catalogar de asombro/ y sin hacer ningún comentario a la intromisión se dirige a los niños, ma: ¿se acuerdan del amaranto que no tenía chocolate? ahora fíjense cómo es la consistencia de éste amaranto que ya tiene chocolate, ¿hay diferencia?, el otro /refiriéndose al amaranto simple/ ¿se podía comprimir? Niños: no ma.: no se puede comprimir ¿por qué? niños: porque no tenía chocolate, ma: ¿cuál es la consistencia? ¿cómo lo sienten? niños: pegajoso, ma: ¿quién me dice que cuerpo geométrico es el que estamos formando? ¿tiene vértices? ¿Cómo se siente? niño: se siente liso, niña: /con la bola de amaranto en mano/ no tiene lados. Unos niños comen el amaranto con chocolate, mientras trabajan; las madres de familia guardan silencio y después se acercan a los niños ayudándoles a hacer su trabajo., de pronto suena la chicharra indicando que la actividad se terminó y tienen que ir a otro salón para llevar a cabo otra actividad, tres niños no se quieren levantar de su lugar pues no pueden unir el amaranto, una mamá les da una bola de amaranto a cada niño que ella había realizado, les lleva la mano para que coloquen el palo y los levanta de sus asientos.(las madres de familia, prácticamente hicieron las paletas pues para ellas ese era el fin de la actividad)

Cuando salen los niños, una de las señoras se acerca a mí y me comenta “¿cómo ve?, por cuestión de higiene y limpieza, nosotras estamos haciendo las paletas, para que al final todos se lleven una, (me muestra unas charolas con las paletas envueltas en bolsas de papel celofán) dice: “realmente aquí nada más es para que los niños manipulen y crean que ellos las hicieron” nosotras somos del comité de higiene escolar (obs. aula y charla informal con madres de familia, esc.1 reg.19)

Se alcanza a apreciar en el texto la forma en que la maestra busca propiciar en los niños formas de razonamiento a través de sus cuestionamientos, y que el niño aprecie a través de la manipulación de los objetos las diferencias en las

diversas consistencias de los materiales; se busca hacer notar que en el diseño de situaciones de aprendizaje se tiene que poner en juego elementos que contribuyan al logro de los aprendizajes, y que la actividad no solo implica placer en el hacer como lo plantea la madre de familia; implica un complejo entramado de situaciones que se ponen en juego para alcanzar el objetivo pedagógico.

Cada vez más se visualiza la participación de los padres de familia en los CEPS, se observan una serie de inercias que favorecen el crecimiento de la cultura de la participación, en el espacio de preescolar, espacio casi exclusivo de mujeres, parece ser que las actividades de las madres de familia que integran los comités buscan interferir en los ámbitos propios del trabajo docente,

La entrada de los padres de familia a las escuelas a través de los consejos escolares de participación social se vislumbra como un empoderamiento y una intromisión al trabajo docente; ya que los padres centran gran parte de su actividad en la planeación y desarrollo de actividades que antes eran exclusivamente de las educadoras, situación que se acentúa si se toma en cuenta la percepción que aún prevalece en el imaginario social acerca de que el trabajo de la educadora puede ser desarrollado solo por el hecho de ser mujer.

El trabajo que realizan los madres de familia a través de los diferentes comités de alguna manera son inspirados en la percepción que ellos tienen del trabajo de las educadoras, lo que representan una continuidad relativa de los saberes que tradicionalmente permearon el preescolar, es decir hay una tendencia a reproducir actividades que ellos considera son “bonitas” y por este simple hecho pueden ser educativas, lo cual en voces de las educadoras solo alude a una “*actividitis*” es decir el hacer solo por el hacer, sin tomar en cuenta el sentido pedagógico que toda actividad escolar debe tener consigo.

Schmelkes (1998) comenta que se ha podido constatar que cuando los maestros descubren que los padres de familia son indiscutibles aliados del aprendizaje de los niños, se dan rupturas profundas en estas preconcepciones acerca del peligro que supuestamente representa la intromisión de los padres en

asuntos escolares, sin embargo en preescolar existe una línea muy delgada que marca la división entre educadoras y madres de familia pues las actividades que se pueden llevar a cabo con los niños aún son percibidas como fáciles y de entretenimiento, y que tiene que ver no solo con la visión que se tiene de la educadora sino también con la concepción que se tiene del niño y la forma en cómo aprende.



Educadora y madre de familia.

Parte fundamental del trabajo docente de la educadora, es el diseño de situaciones didácticas destinadas a potenciar la adquisición de competencias en los alumnos, es decir, la docente diseña estrategias en las cuales intenta poner en juego la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, mediante procesos educativos y que el niño vivenciará en contextos distintos al familiar, la educadora ahora como profesionista y de acuerdo con el nuevo modelo de enseñanza por competencias, construye nuevos significados para dar sentido pedagógico a aquellas actividades que eran consideradas como parte del hogar, y que ahora son trasladadas a ámbitos escolares con nuevos sentidos educativos, se busca hacer visible que las actividades diseñadas implican desafíos y que los aprendizajes se dan de manera paulatina; se busca visibilizar lo que las

situaciones de aprendizaje propician en los niños, se hace evidente que a partir de éstas los niños piensan como resolver problemas, se expresan por distintos medios, proponen, distinguen, explican, cuestionan, comparan, trabajan en colaboración, manifiestan actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera.

La participación de las madres de familia en los comités crea un nuevo espacio de rendición de cuentas, las madres se convierten en observadoras y aprendices del trabajo docente de las educadoras, por lo que se hace necesario visibilizar cada vez más aquellos elementos que le dan el estatus de profesional de la educación a la educadora, se hace necesario darle nuevos significados a aquellos saberes maternos que se siguen trasladando al espacio escolar , pero ahora la educadora tiene la encomienda de visibilizar el sentido pedagógico a lo que realiza.

CAPITULO V

TENSIONES FRENTE AL CAMBIO

*Los docentes son aprendices sociales, no simplemente aprendices técnicos.
Si se entienden sus deseos para cambiar o conservar lo que valoran,
así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos,
se logrará una valiosa visión desde las bases de la profesión.
Esta visión no significa apoyar todo lo que los maestros piensan,
dicen y hacen, sino considerar seriamente
sus percepciones y perspectivas.
(Hargreaves Andy 2005)*

Cada vez con más frecuencia se escuchan voces como ecos sonoros de la imperiosa necesidad de cambio en el ámbito educativo, cambio referido no solo a transformar detalles del funcionamiento escolar, sino a implantar nuevos paradigmas sobre la educación, es a través de las reformas educativas que se intenta el posicionamiento de nuevas formas de entender el lugar de la educación en una sociedad, para ello se conforman discursos a través de nuevos lenguajes, de corte y contenidos técnicos que no solo enturbian el entendimiento de cuál ha de ser el carácter social, económico y político de la educación, sino que también colocan a los maestros en una tabla en total desbalance que encuentran difícil de equilibrar.

Una reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico (evaluación de docentes y de estudiantes), incorpora nuevos contenidos y una nueva cosmovisión de la educación, pero al parecer las ideas de una nueva reforma no consideran las culturas escolares sedimentadas históricamente, por lo que difícilmente pueden modificar las mecánicas de funcionamiento, las estructuras organizacionales en las escuelas y los saberes docentes (Díaz Barriga 2001). Es sabido desde la década de los noventa que los cambios impuestos desde arriba no producen los efectos deseados, por lo que en la reforma educativa que opera en preescolar oficialmente desde 2004, se han manifestado intentos por interactuar con los sujetos en las escuelas -me refiero al personal directivo y educadoras- y establecer un dialogo entre la base y la cúpula,

y los que monitorean el sistema, sin embargo estos esfuerzos no han logrado los anhelados cambios -políticamente hablando-, quizá porque han estado orientados con directrices inductoras de hacer ver que lo prescrito es “lo verdadero” y ha habido mínimos intentos de una escucha abierta y una construcción en conjunto y una valoración a los saberes docentes, y por tanto de una lejanía a la conformación de organizaciones aprendiendo.

A las educadoras habitualmente se les hace saber que deben cambiar y adscribirse a lo prescrito, lo entiendan o no lo entiendan, lo consideren o no oportuno o conveniente, y es aquí donde surge la tensión, porque no solo lo político es lo que ejerce un poder, el poder en la escuela también está dado por las culturas escolares; el sistema educativo pareciera que se mueve entre dos campos de fuerza que no han logrado un equilibrio; se percibe que los cambios en más de las veces son intromisiones e imposiciones, y es por ello que en voces de las educadoras consideran que existe una violencia en el cambio.

A partir del trabajo de campo efectuado pude percibir que las tensiones en el cambio están dadas por tres cuestiones principales: a) por las evaluaciones institucionales que se aplican a los niños y que evalúan el desempeño docente con estándares homogéneos; b) por la reorganización de tiempos y espacios en la jornada escolar que ha generado un aislamiento en el trabajo docente de las educadoras, ellas lo refieren que las ha llevado a prácticas en soledad; c) por las asesorías llevadas a cabo para que las educadoras modifique su práctica, el cual ellas lo perciben como una intromisión y desvalorización a sus saberes docentes.

5.1.1. Primera tensión: en búsqueda de la eficacia de resultados al encuentro con la respuesta correcta

Ante las transformaciones y cambio provenientes de una reforma, las educadoras intentan responder a partir de los saberes que en su trayectoria profesional y personal han ido construyendo, debido a que el saber del particular no es casi nunca personal; está formado por las experiencias de generaciones anteriores Heller (1977) es por ello que una y otra vez se observan en el trabajo

cotidiano prácticas que se han heredada, pero no todas ellas persisten intactas en el transcurso del tiempo, hay algunas que se traen al tiempo presente, y para servir a nuevos fines van cambiando su significación, es decir se re-significan.

En el trabajo cotidiano, las docentes asumen los contenidos de los programas de estudio, aunque no siempre son comprendidos; las técnicas de evaluación de los aprendizajes de los niños que valoran la capacidad y desempeño docente se han convertido en el eje y la preocupación del trabajo de las educadoras y las ha llevado a privilegiar los procesos que garantizan la eficiencia de resultados, sobre aquellos que realmente tienden a desarrollar competencias, para lo cual trabajan incesantemente en la búsqueda de la respuesta correcta, esto es, las educadoras van incorporando a su diario trabajo estrategias para inducir la respuesta correcta, al parecer existe una imperiosa necesidad por parte de ellas de querer lograr que los niños hagan uso del ahora *lenguaje oficial académico* y que encuentren los caminos para dar solución a lo que llaman las *exigencias institucionales*.

“Cada día estamos más presionadas porque se logre el perfil de egreso, cuando son las evaluaciones de los niños, ya sabemos que después te van a decir en que fallaste, y entonces viene la exigencia para que trabajes en ese aspecto, ahora en este ciclo escolar ya decidieron que debemos aplicar fichas, son estrategias, actividades enfocadas a un aspecto de las competencias, por ejemplo empezamos con pensamiento matemático, con lo que según nos dijeron se falló más en preescolar, y entonces ahora tienes que aplicar esas actividades a todo el grupo, la verdad ya estamos igual que en las primarias los maestros se dedican a preparar a los niños para la prueba enlace, ahora nosotros nos dedicamos más a preparar a los niños para la evaluación institucional, porque si no salen bien pareciera que no estás trabajando, pero no toman en cuenta las condiciones en que trabajas ni la cantidad de niños que tienes que atender” (comentario ma. esc. 2 regi.17)

Durante el trabajo de campo pude observar que las educadoras van estableciendo formas continuas en la presentación de ciertos contenidos que

tienen más peso en las evaluaciones institucionales, lo que da cuenta de ciertas prácticas de repetición heredadas con una nueva significación, ahora las educadoras aplican una estrategias, y lo hacen una y otra vez para asegurar cierto dominio de los aspectos referidos a las competencias que son consideradas en dicha evaluación, anteponen siempre preguntas que supuestamente llevará a los niños a la solicitada reflexión; pero en el trabajo real estas preguntas se encuentran orientadas al encuentro con la respuesta validada por la educadora; la respuesta correcta se torna como necesaria, debido a que ésta hará evidente a los ojos de los demás, que la educadora cuentan con un cierto dominio de la propuesta curricular y que actúa acorde a las exigencias institucionales de dar cumplimiento a los estándares docentes. Lo que se busca en parte, es el lograr un reconocimiento profesional; la docente no necesariamente asume el nuevo *deber ser* de la educación, pero al parecer estas formas ideadas aminoran la tensión a la forma prescrita del nuevo desempeño docente, aún cuando tienen que trabajar con un grupo de alumnos generalmente grande intentan responder a esas exigencias que ellas aluden, la cantidad de niños con que la educadora trabaja no es tomado en cuenta cuando se evalúa el desempeño docente a través de la aplicación de la evaluación a los niños y niñas, de acuerdo con Rockwell y Mercado (2003:123) el trabajo con un grupo numeroso es una condicionante al tipo de relación pedagógica y de actividades que puede poner en práctica un maestro, por lo tanto esto tendría que tomarse en cuenta.

Es frecuente observar como la educadora con consignas verbales y no verbales va proporcionando la orientación para que los niños vayan encontrando *la respuesta correcta*, la respuesta del conocimiento validado, los niños aprenden a confirmar, reafirmar o dudar del conocimiento propio en la continua confrontación con las expresiones verbales o no verbales que envían las educadoras, tales como: “fíjate bien” “ya lo pensaste” “¿estás seguro que eso es lo correcto?” “inténtalo nuevamente”, expresiones gestuales como fruncido de cejas, movimiento de cabeza que pueden denotar asombro, desaprobación, enojo, etc. aprenden pronto a saber cuál es la versión autorizada, al parecer éste actuar docente corresponde a la transmisión vertical del conocimiento en el que también

ella se encuentra inmersa como maestra, el siguientes extractos de una observación llevada a cabo durante el trabajo de campo nos da idea de ello.

La educadora se sienta con un grupo de seis niños, les proporciona rectángulos de fomi ((fomi es un material parecido al hule espuma)) en los cuales ha escrito con letras mayúsculas el nombre de cada uno de los alumnos, ella está trabajando la actividad referida al campo formativo de lenguaje y comunicación y pone énfasis en que los niños identifiquen su nombre y enuncien como es que lo identifican, esta acción ha sido reiterativa en los reactivos de la evaluación institucional.

La educadora inicia la actividad una vez que cada niño tiene un letrero de fomi con su nombre escrito, ma.: “fíjense con su compañero de junto que letras son iguales a su nombre”, algunos niños reconocen las letras por la forma, más no por el nombre, cuando no la conocen la educadora les dice el nombre de la letra y hace énfasis en si son vocales o no.

Les da un tiempo breve para que identifiquen las letras, ella observa y no hace comentarios, ma.: bien ahora van a colocar su nombre hacia abajo, los niños lo voltean y ella los mueve como si fueran carta de juego de memoria, y emite la siguiente consigna, ma.: yo voy a voltear una tarjeta y ustedes van a identificar su nombre, y me van a decir porque saben que es su nombre.

Se da inicio a la actividad, la educadora voltea un nombre y lo muestra, una niña levanta la mano e indica que es suyo, la educadora cuestiona: “¿es tu nombre? ¿Cómo lo sabes?” Niña “porque tiene las letras de mi nombre” va señalándolas “primera va esta, luego esta, y esta y esta”, ma.: “¿no sabes cómo se llaman? (la niña mueve la cabeza indicando que no lo sabe) pero es un hecho que lo ha memorizado visualmente.

La educadora continua la actividad voltea otra tarjeta y pregunta: ¿de quién es éste nombre? todos observan pero nadie responde, entonces ella se dirige a Mariano, ma.: “¿Mariano es tu nombre?” /el niño observa su gafete para poder responder a la maestra/, niño dice: “no porque el mío tiene esta (señala la letra m)”, un niño da otra tarjeta a la educadora y ella nuevamente se dirige a Mariano ma.: “¿es tu nombre Mariano?” Mariano: “sí” maestra, ma.: “¿cómo lo sabes? ¿cuál es esta letra? /ella señala la primer letra del nombre/” niño: “ la eme y la a,

ma.: y ¿ésta como se llama? /señala la tercer letra del nombre/, el niño mmm .../hace una pausa que denota que está pensando/ después de unos segundos responde niño: es la k, ma.: ¿es la k mariano? ¡Fíjate bien!, el niño observa a la maestra y comenta: ¿es la s? y nuevamente voltea a ver a la maestra, la maestra frunce la boca como en señal de desaprobación, entonces el niño contesta: no me acuerdo.

Continua la actividad y en esta ocasión toma una tarjeta con el nombre de Raymundo pero se dirige a los seis niños, ella pregunta: “¿con que letra empieza Raymundo” nadie contesta, la maestra comenta: a ver fíjense bien lo voy a volver a repetir **Raaay**-mun –do /la pronunciación de la educadora es alargada, lenta y enfática en las vocales/ cuando termina se dirige a ellos y pregunta “¿con que letra empieza? ¿con que letra empieza Raymundo? dos niñas y un niño al mismo tiempo /mostrando entusiasmo en su voz/ responden a la vez que levantan la mano “con la **a**, con la a” ma.: bueno si aquí está la a /la señala/ pero fíjense bien ma.: /vuelve a repetir el nombre **Ray**- / la primera sílaba la enfatiza y observa a los niños, hace una pequeña pausa continua/ mun –do /las dos últimas sílabas las pronuncia a velocidad normal, más rápido que la primer sílaba/, ma.: entonces ¿cómo empieza? niño: con **Ray**, ma: muy bien ¿y cuál sigue?, /vuelve a realizar la misma forma de pronunciación pero ahora enfatiza la segunda sílaba/, ma: Ray-**muun**- do, cuando termina de pronunciar se dirige a un niño en específico y él contesta, niño: mun, se oye dos vocecitas que dicen “si, si, es la mun”.. ma.: a ver y ¿con que termina Ray-mun-**do**?, Raymundo responde: “con la o”, ma.: muy bien, lo lograron, veo que ya identifican su nombre pero ahora hay que aprendernos con qué letras empieza, así como le hicimos con el nombre de Raymundo. (obs. aula esc. 2 reg. 17)

Nos podemos percatar que la forma de preguntar de la maestra alargando las vocales, si bien en un primer momento provoca en los niños respuestas contrarias a lo que ella espera, ellos pronto logran adivinar a través de sus expresiones verbales y no verbales lo que ella espera escuchar, lo que es *la respuesta correcta*.

Cuando las preguntas se formulan en los mismos términos o en las mismas secuencia de los textos, el proceso de contestación sólo requiere identificar los

términos que faltan, en correspondencia casi mecánica entre pregunta y texto y la contestación o la enunciación correcta con el léxico correcto no necesariamente asegura la comprensión o el sentido de la acción ejecutada (Rockwell 2011)

Al parecer la maestra espera que los niños tengan como aprendizaje el conocimiento del nombre de la letras, pero el énfasis que tiene puesto en los procesos que garanticen la eficiencia de resultados, pasa de largo el proceso que realiza Mariano y Raymundo para identificar su nombre, hay intentos por parte de la educadora de retomar los saberes previos de los niños, al parecer se torna un tanto difícil integrar a la enseñanza escolar los esquemas mediante los cuales los niños ordenan su propio conocimiento, ellas externan que ahora el tiempo escolar lo viven muy acelerado por la continua fiscalización a la visibilidad de resultados en los niños. Se observa una constante en la ayuda que brindan las educadoras a los niños, al parecer ellas buscan conseguir que se cumplan de manera rápida y observable los parámetros que son establecidos y son indicadores ante los otros –autoridades educativas- del logro de las competencias; esta forma de actuar tiene que ver en parte con la forma heredada de trasmisión de conocimientos y con la presión que sienten al tener que rendir cuentas de los logros alcanzado o acercamiento al logro de las competencias. Las educadoras han recurrido a la inducción para conseguir la *respuesta correcta* para dar cumplimiento con lo prescrito; inducir la respuesta se percibe que tiene el cometido de que la actividad llegue a un buen término pero no solo por lograr obtener la satisfacción personal, sino para cumplir con lo establecido institucionalmente, pues hay que dar respuesta o justificar el trabajo que se realiza en el aula; en el tiempo actual la educadora se enfrentan a una rendición de cuentas de manera constante bajo parámetros estandarizados

5.1.2. Segunda tensión: redes de aprendizaje ¿acompañamiento o tutelaje?, una mirada ausente a los saberes docentes.

En la reforma educativa de 2004 del nivel preescolar, se estableció como una de sus prioridades la transformación y el mejoramiento de la práctica educativa, con la intención de que el trabajo de las educadoras diera un giro con

relación a la forma de plantear actividades pedagógicas, lo que llevaría a los niños y niñas al logro de las competencias fundamentales señaladas en el Programa de Educación Preescolar.

El cambio en éste ámbito, estuvo referido a que las docentes comprendieran el enfoque del programa y aprendieran a plantear oportunidades de aprendizaje interesantes y retadoras para con sus alumnos, para lo que se requirió de acciones sistemáticas llevadas a cabo con las educadoras.

Las asesorías enfocadas en promover y apoyar procesos de fortalecimiento académico del personal docente y directivo sobre la comprensión y aplicación del programa educativo del nivel, ha sido un proceso que ha llevado un tiempo continuo y prolongado, y ha generado tensiones al parecer por la mirada ausente a los saberes docentes.

Para apoyar la gama de situaciones didácticas que la educadora debe diseñar y aplicar para el logro y cumplimiento de los propósitos del nivel educativo estipulados en el currículo, se implementaron a través de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, una especie de cursos de capacitación docente denominadas *redes de aprendizaje*⁵², a éstos asisten las educadora de forma escalonada una vez al mes, es decir, solo una educadora del plantel por sesión, ella toma la asesoría y se le asigna la responsabilidad de difundir a sus compañeras del Jardín de Niños en el cual labora, lo que en la sesión se trabajó; en éstos cursos, los apoyos técnicos pedagógicos brindan una serie de orientaciones pedagógicas, en las cuales se incluyen las denominadas fichas de trabajo diseñadas por “los expertos”, en éstas se describen situaciones didácticas para abordar los campos formativos enunciados en el PEP2004, las que deben ser aplicadas sin modificaciones por las educadoras y realizar un reporte escrito de las dificultades y logros obtenidos en la aplicación de las mismas, lo que supone un insumo para: la reflexión colectiva en los consejos técnicos y la toma de decisiones para la generación de mejores estrategias de trabajo y; para la

⁵² Las redes de aprendizaje son espacios que surgen como una de las estrategias de asesoría enfocada a propiciar la transformación y el mejoramiento del trabajo docente en la educación preescolar.

reflexión y análisis en las sucesivas asesorías con los apoyos técnicos pedagógicos.

El fortalecimiento académico de las educadoras ha estado cargado de consignas que tienen que operar, y éstas al parecer día con día se han incrementado, se hacen aún más patentes con las ahora denominadas redes de aprendizaje, cuyo cometido es “la mejora de la intervención educativa”, esta forma de asesoría, enuncian las educadoras que lejos de vivirla como un acompañamiento a su labor docente donde ellas puedan dialogar, exponer los procesos que ocurren en la escuela y cómo lo que hacen para responder a sus condiciones reales de trabajo, son vistas como un tutelaje que niega la riqueza histórica y el trabajo significativo que se da en ese lugar denominado Jardín de Niños.

Tutelaje es un nombre que aparece y que las educadoras equiparan a una asesoría predeterminada sin posibilidad de cambio, que establece parámetros que prescribe lo que se tiene que hacer, cómo se tiene que ver y cuando se tiene que hacer.

Me parece que las asesorías siguen cierta estructura, hay cosas que nos dicen paso a paso, lo que tienes que hacer como docente, y eso me parece una falta de respeto y una contradicción, porque por un lado te piden que tú fomentes la autonomía en los niños y niñas, y que ellos sean creativos y reflexivos, y que les permitas que ellos encuentren solución a los problemas, y a tí docente, te dicen, te determinan lo que tienes que hacer y cuando hacerlo, realmente a veces creo que nos tratan como a menores de edad y eso no se puede decir que es acompañamiento eso más bien es un tutelaje. (comentarios durante obs. de un C.T., esc.2 reg. 22)

Guillermo Pérez Gomar manifiesta que una reforma es un intento de reestructuración para que la educación se *adapte* a los cambios que se perciben en otros subsistemas sociales, para lo cual se implementan una serie de estrategias posible para incrementar y acelerar las innovaciones dirigidas a los docentes, menciona que en plazos muy cortos, se proponen *nuevos* lenguajes,

nuevos conceptos que ellos deben operar sin contar con el suficiente tiempo para la reflexión y análisis de los mismos. Ante la urgencia y las dificultades técnicas que conlleva la reforma, los docentes viven en una angustia constante, al sentir que los nuevos conceptos que se plantean no los alcanzan a comprender con la misma velocidad que se proponen; a pesar de la proliferación de instancias de formación que se les pueden llegar a ofrecer, se genera una cierta tensión que en ocasiones se traduce en una especie de inseguridad en las prácticas profesionales al gestarse un fenómeno de descualificación de su tarea, de sus saberes, de su trabajo docente, al parecer la reforma trae consigo la negación de la validez a lo que vienen realizando los docentes en las aulas.

Si bien es cierto que se han establecido espacios oficiales para el diálogo y reflexión en torno a las estrategias que las educadoras han aplicado y han sido elaboradas por “los expertos” y de otras que han sido implementadas por ellas, las educadoras llegan a considerar que estas estrategias no necesariamente corresponden a las condiciones reales del trabajo, y llegan a percibir las asesorías con tintes de este sello particular y arraigado de transmisión vertical.

Como se había mencionado en la herencia pedagógica el proceso de transmisión vertical del conocimiento permea toda la estructura jerárquica de la educación, y esta forma continua fuertemente arraigada, esta tendencia escolar comunica no solo a los niños, sino también a las educadoras, que existe una marcada diferencia entre lo que se construye como saberes en la escuela y lo que se presenta como conocimiento validado (Rockwel 1986).

Se invierten muchos esfuerzos para generar el cambio y la mejora; las iniciativas de capacitación y formas de manejo en el aula, pasan por alto que las educadoras tienen diferentes necesidades según sus años de experiencia, su preparación académica, su etapa de la vida profesional y personal. Estos modelos de asesorías y fortalecimiento académico que se están llevando a cabo perfilan a la omisión de: la intención del docente, el docente como persona, el contexto del mundo real en el cual trabajan los docentes, la cultura de la docencia -las relaciones laborales de los docentes con sus colegas. Con la omisión de estos

aspectos del educador total, los problemas del cambio llegan a ser considerados como problemas del docente (Fullan y Hargreaves 1992).

Las educadoras se enfrentan a tener que aplicar las estrategias, ahora llamadas fichas de trabajo, aunque logran reconocer que en momentos las pueden guiar para abordar aspectos de las competencias que no tenían idea muy clara de cómo hacerlo, la mayoría de las veces son percibidas no como estrategias para fortalecer su intervención educativa, sino más bien, como un instrumento más de control y fiscalización, debido a que éstas se tienen que llevar a cabo en un lapso determinado de tiempo, sin efectuar modificaciones y mostrando la evidencia por escrito de que han sido implementadas en el tiempo y forma indicada, lo que implica además una saturación de trabajo.

Lo de la aplicación de las fichas en parte es bueno, creo que es una mirada que me permite abordar algo que no se me había ocurrido, o que ya no recordaba, pero a veces también te limita, y la guía de preguntas nunca se modifica, y ya es hasta cansado, es algo que se vuelve rutinario y fastidioso, y las contestas porque lo tienes que entregar, las preguntas que plantean realmente no nos llevan a la reflexión, en general creo que esto tiene mucho tutelaje, todo determinado e impuesto, hay una saturación de trabajo. (ent. ma. esc.2 reg.23)

Las fichas yo las veo a veces como un recordatorio, como que te refrescan, a veces te hacen salir de lo habitual, te dan ideas, pero creo que lo que no debiera ser, lo que no me gusta, es esa imposición de que ahora tienes que aplicar esto, y a lo mejor tu prioridad en el grupo es otra, y no necesariamente la competencia que te dicen, y entonces me pregunto ¿qué sentido tiene tú diagnóstico? se supone que tú sabes que es lo que le falta a tu grupo, y entonces tu planeación ¿dónde queda?, y si , realmente yo lo percibo como una carga y una presión de que tienes aplicarlo y te dicen que días y que no le tienes que hacer cambios y que tienes que entregar por escrito lo que hiciste, y que tienes que registrar lo que hace cada niño, pero no solo eso, luego también viene la directora o la supervisora para aplicar las fichas, según que para que tengan la experiencia de trabajar con el grupo y te orienten mejor, pero ellas no trabajan con todo el grupo solo con unos niños y no se responsabilizan de todo el grupo como nosotras, y luego nada más

te dicen en qué estas fallando, y que busques tus estrategias, yo finalmente tomo lo que me es funcional para mi practica y hay cosas que aunque digan que son tradicionales, yo las voy a seguir haciendo porque me funcionan y otras pues las voy a cambiar” (comentario ma. esc. 1 reg. 9)

Si bien es cierto que el trabajo docente siempre ha tenido un seguimiento por parte de las autoridades, cada vez más se incrementan y complejizan los instrumentos sólidos y supuestamente precisos de medición de las competencias docentes y de desempeño que apuntan a una especie de fiscalización sistematizada y legitimada que ahora se denomina *rendición de cuentas* -referida a la productividad de la intervención docente reflejada en los resultados de aprendizaje de sus alumnos- la cual cada vez más se introduce al espacio escolar del preescolar en nuevas modalidades, una de ellas son las fichas de trabajo, que se vislumbran como formas de orientar la intervención docentes y se encuentran justificadas en el espacio denominado redes de aprendizaje; al parecer fungen como mecanismo de garantía de calidad de la intervención docente y como instrumentos para la toma de decisiones debido a que estas ofrecen una imagen de diagnóstico de los niveles de desempeño de las educadoras.

La génesis de estas fichas surge como una estrategia idealizada para orientar y transformar las prácticas pedagógicas de las educadoras y propiciar el logro de competencias fundamentales en los niños. Lo que se observa en el trabajo cotidiano de la educadora con relación a la implementación de estas fichas, es más que un instrumento orientador para abordar el desarrollo de las competencias, la implementación de estas fichas se ha transformado en un dispositivo para la fiscalización de su trabajo; cada educadora tiene la encomienda de aplicar estas situaciones didácticas en su grupo, para lo cual se debe destinar tiempos dentro de la planeación escolar, reflexionar y socializar los resultados con sus compañeras en los espacios destinados a esta función, sin embargo esto en el día a día no parece operar de esta manera, existe una constante, en la que más que una orientación para las practicas, las maestras las perciben como imposiciones de formas de trabajo, ya que dejan de lado la creatividad y

experiencia docente al no poder hacer modificaciones o adaptaciones; se pide que realicen un concentrado o recopilación de sus experiencias derivadas de la aplicación de las fichas con los niños; el concentrado de datos debiera ser el resultado de la socialización de una práctica reflexiva, pero esto en la mayoría de las veces no se realiza, no hay tiempo para ello, los formatos se llenan “por llenar”, ya que prevalece el sentir que este trabajo es un trabajo extra, ajeno al trabajo cotidiano del aula ya que no atiende a las necesidades reales del grupo, y que desconoce el contexto en que se aplican estas situaciones idealizadas de aprendizaje.

Siguiendo las ideas de (Hargreaves 2005) el trabajo docente parece intensificarse cada vez más, como resultado de las presiones acumuladas y las innovaciones que se multiplican bajo condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de estos cambios.

Esta herramienta –las fichas de trabajo- más que un elemento de orientación pedagógica, se transforma también en un instrumento de medición del trabajo docente dentro de los consejos técnicos escolares, en éstos espacios normados para la reflexión y análisis de la práctica educativa, se observa que hay una tendencia a utilizarlo como un dispositivo que evidencia el trabajo de las maestras, y para clasificar a las educadoras en “tipologías” sencillas⁵³ que remiten a métodos (tradicionalistas vs innovadores), a personalidad (autoritario/democrático) o a etapa de formación (empírico vs actualizado) (Rockwell y Mercado 2003:131); la implementación de las fichas se realiza más bajo un clima de incertidumbre, descontento y de cierto temor, que con beneplácito, se percibe como un trabajo impuesto, intromisorio y descontextualizado, sin embargo en ocasiones, aunque parezca contradictorio, estas fichas de trabajo son llevadas a cabo en las juntas de rendición de cuentas

⁵³ Rockwell (2003:131) se refiere a tipologías sencillas a una estrecha y limitada visión del actuar docente, con lo que no concuerda, pues la autora considera que el maestro no puede ser encasillado de acuerdo ciertas características, debido a que la práctica de cada maestro es heterogénea y las acciones que emprende en distintos momentos del día, en diferentes turnos, materias, grupos o etapas de la vida presenta una amplia variedad de acciones.

con padres de familia para dejar claro y hacer visible ante la comunidad escolar que el trabajo de la educadora implica tener conocimientos pedagógicos y que son capaces de comprender e implementar los dispositivos requeridos por la institución, de esta manera las educadoras han encontrado una cierta forma de dar respuesta a lo que se espera de ellas, de acuerdo con (Rockwell y Mercado 2003)

no existe un diseño técnico de proceso dentro del trabajo docente capaz de conformar y prever – y finalmente de controlar- paso a paso el quehacer cotidiano del maestro. Más bien este como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles técnicos y personales, intelectuales y afectivos.

Con ésta forma de acompañamiento para la mejora de la intervención y las estrategias ideadas para dicho fin, lo que se alcanza a percibir es la generación de una marcada brecha entre lo que es el conocimiento validado y los saberes docentes, la forma de operación e implementación de éstas estrategias al parecer está correspondiendo más a formas de restricción al trabajo docente que a la creación de condiciones para los anhelados cambios en la forma de pensar de las educadoras y en la construcción de nuevas prácticas; la concepción evaluativa del trabajo docente teniendo solo como parámetro un modelo educativo a partir del cual se mide que tanto se aleja o se acerca una “buena” intervención docente, ha generado y continua generado en las educadoras tensión al cambio, que se traduce en momentos en un cierto rechazo a las propuestas, a veces miedo porque se descalifica lo que se hace y, en otros momentos nostalgia a lo pasado. Los saberes docentes que se construyen y aplican cotidianamente remiten no solo a una práctica individual, sino que constituyen un producto colectivo social, es por esto que se constituye en una fuerza y frente a lo institucional que es otra fuerza que se crea no en el seno escolar, se forja una tensión.

5.1.3. Tercera tensión: el aislamiento en el cambio; hacia una práctica en soledad.

Al hablar del trabajo docente no podemos ignorar la construcción histórica y social del ejercicio de dicha profesión como un trabajo individual, y del aula como un santuario sagrado, que los maestros preservan y protegen, porque dentro de este lugar logran desarrollar con cierta libertad sus modos divergentes y singulares de intervención pedagógica; la defensa de ésta cierta autonomía nombrada como libertad de cátedra, se hace posible con el manifiesto aislamiento del maestro al trabajar en su aula.

De acuerdo a Rockwell y Mercado (2003:125) el trabajo docente no debe considerarse solo circunscrito al aula, debido a que la actividad que realizan los maestros ocurre en todo lo que implica el espacio escolar. La escuela es considerada como un sitio de reunión con espacios y tiempos normados, pero también como lugar de reunión donde se da la comunicación entre ellos de manera natural y espontánea, donde se emana un deseo natural, de aprender o de comunicar, donde se generan actitudes y comportamientos sociales y académicos, es el sitio donde se comparten y entretienen signos y herramientas culturales que transforman el conocimiento, donde se arman redes que tienen repercusiones tanto en la práctica docente como en muchos otros aspectos de la vida magisterial; Tal vez por ese hecho se reitera que los maestros se forman en las escuelas en las que trabajan .

En la trama social de la escuela los continuos, numerosos, pequeños e informales encuentros de intercambio, de consultas o reflexiones que se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio quehacer, potencializan un proceso formativo, una forma de trabajo, de organización e interacción que conforman un cierto tipo de cultura escolar.

El gremio de educadoras a lo largo del tiempo se ha conformado como una comunidad de maestras que trabajan juntas, aprendiendo unas de las otras, quizá en parte se deba a que desde el periodo fundacional de los denominados Jardines de Niños se instauró como una de las funciones que ellas debían llevar

a cabo no solo el trabajo con los niños, sino también el trabajar en beneficio de la comunidad, lo que propició un apoyo mutuo, una apertura a un trabajo en conjunto.

Ha sido muy común encontrar a las educadoras dedicando tiempos dentro y fuera de su jornada de trabajo, conformando ideas para la elaboración de festejos y conmemoraciones, periódicos murales y carteles informativos, diseñando talleres, rallys, circuitos culturales, artísticos, deportivos etc., pero también esforzándose en idear y llevar a cabo formas de trabajo donde interactúan y se corresponsabilizan de la atención de los niños y de la promoción de competencias en ellos, por mencionar algunas formas referidas a un trabajo conjunto encontré que siguen estando presentes en la memoria colectiva de las educadoras las heredadas formas de organización algunas con nuevos tintes, ellas se reunían y realizaban actividades por grados, llevaban a cabo intercambios de grupo, trabajaban en binas para tratar de dar respuesta al logro de competencias, sin embargo, estas acciones prevalecían en tanto no fueran descubiertas por las autoridades por considerarse un tanto desviadas a lo que implica hoy su intervención docente y el reconocimiento de los avances de los niños a su cargo, esta forma de actuar nos da cuenta que el espacio de enseñanza de las educadoras no se ha ceñido a un espacio cerrado dentro de un aula, y los espacios abiertos -patio, aula de usos múltiples- han sido privilegiados por ellas, se han conformaron como sitios valiosos polivalentes y multifuncionales que han permitido hacer evidente ante los otros su trabajo pedagógico, a la vez que les ha otorgado una distinguibilidad cualitativa, una imagen y un posicionamiento ante la sociedad.

El compartir ideas, experiencias, recursos didácticos al parecer cumple no solo una función formativa sino también una función catártica que aminora las culpas y las frustraciones de no poder responder a los estándares fijados, los ayuda a liberarse de la dependencia de “expertos” externos.

En la reforma educativa actual se percibe que el tiempo y el espacio son vistos como recursos técnicamente administrables y de poder, de los cuales se

hace uso para el logro de la eficacia educativa, lo cual es visto por las educadoras como una violencia proveniente del cambio, pues ha dejado menos margen de acción a las docentes para esos encuentros espontáneos de comunicación de experiencias, de ideas y de apoyos afectivos cercanos que revitalizan el trabajo en la dimensión individual. Los comentarios vertidos por las educadoras en una reunión de Consejo técnico y en entrevistas realizadas nos dan cuenta de ello.

“el horario más amplio, los recreos normados, la prohibición de los festejos, la saturación de actividades, nos está llevando al aislamiento, a un trabajo en soledad” (entrevista ma. escuela 2 reg.4)

“yo me siento como insegura en mi grupo , sé lo que tengo que trabajar pero como que me falta el compartir, el preguntar ¿cómo le estás haciendo para trabajar tal o cuál competencia? y ahora por los tiempos lo tengo que hacer sola, bueno siempre lo haces sola, pero ya no están esos espacios de reunión y eso me hace que me sienta perdida y muy estresada, a veces no sé lo que se tiene que hacer o lo que se tiene que entregar, con la jornada ampliada cada quien anda en su mundo, la comunicación se ha fracturado mucho por los tiempos y los espacios que se han violentado mucho, todo está normado y esto ha afectado parte de nuestra dinámica”. (ent. ma. esc. 2 reg.5)

“extraño no vernos, no estar juntas, el momento de reunión, la convivencia, la estoy padeciendo, es una pérdida que voy teniendo, no tengo una actitud de trabajar sola en la soledad, las condiciones de estar sola es complicado no complejo, con la jornada ampliada de verdad ya no nos podemos ver “(comentario ma. en .C.T. esc. 1 reg.22)

“realmente ya estoy teniendo problemas familiares porque ahora requiero de más tiempo del que ya le brindaba a mi trabajo y queramos o no, a la escuela veníamos y podíamos compartir lo que nos pasaba, si estábamos tristes el ser escuchada te permitía llegar al grupo de una manera diferente, o compartíamos lo que nos alegraba, o preguntábamos quizá cómo trabajar alguna competencia y

nos organizábamos y sacábamos también el trabajo entre todas. (comentario ma. en C.T. esc. 1 reg.22)

La escuela es vista por las educadoras más que un solo lugar de trabajo, se entrevé como un sitio familiar equiparable a un hogar donde lo afectivo potencializa su actuar, se percibe una clara manifestación de un sentimiento de invasión a un sitio que sienten les pertenece, pues a este espacio ellas le han dado una peculiar estructura, lo mismo que al tiempo que hoy pareciera se los han arrebatado, el tiempo ahora está más normado, por lo tanto dificulta los lapsos de conversaciones valiosos para ellas porque en estos exteriorizaban no solo cuestiones de índole personal, sino también aquello que tiene que ver con aspectos pedagógicos. La tensión está dada por la sentida fragmentación al trabajo construido históricamente como trabajo en colaboración.

Un aspecto que al parecer también se está gestando es que la insatisfacción laboral repercute en el ámbito familiar, las educadoras desean dar más tiempo, antes se podían quedar tiempo extra terminado su jornada laboral, ahora en el caso de la jornada ampliada ese tiempo ya no es tan factible proporcionarlo pues tienen que cubrir las demandas familiares, lo que les genera una especie de culpa de no estar dando a los niños de la escuela todo lo que puede dar, y a su familia tampoco.

El tiempo y los espacios normados institucionalmente han sido pensados para mejorar el rendimiento en los alumnos como anteriormente se ha mencionado, pero la ampliación del horario de trabajo laboral las educadoras lo perciben como una violencia a la socialización, como un propiciador del aislamiento docente.

El trabajo individual de la educadora en el aula, era visto como una separación necesaria para la atención del grupo, pero la mayoría de las veces estaba mediada por la comunicación espontánea entre colegas, lo que de cierta forma daba certezas a la forma de trabajo, ya que estos diálogos se dan en confianza, por lo que no hay cabida a los miedos de ser catalogado de alguna

forma, o ser etiquetado en alguna tipología sencilla, o de tener alguna repercusión en la determinación de algún tipo de cualificación al llamado desempeño docente.

Si bien es cierto que dentro del aula el maestro, respira y se siente libre de las presiones y controles externos, suele sentirse dueño y señor soberano con la autoridad para gobernar, incluso arbitraria y caprichosamente (Pérez Gómez 2002). En preescolar, existe la percepción de que en este espacio también se está inmiscuyendo fuertemente el control externo a través de las fichas de trabajo, que no solo deben de poner en marcha las educadoras en su grupo, sino que también las autoridades las aplican como una forma de verificación y medición de la intervención docente, el trabajo individual se percibe violentado en la autonomía de la educadora para actuar de manera diversificada y creativa, además que opera también como limitante de la búsqueda compartida a la cual han recurrido por siempre las educadoras.

Aun cuando institucionalmente se han generado espacios formales para la confrontación, análisis, reflexión y construcción en colaboración, como los Consejos Técnicos, las reuniones de asesoría, entre otros, no se ha logrado la construcción de comunidades aprendiendo, porque se sigue ejerciendo un control que limita las oportunidades para que las educadoras aprendan y se apoyen mutuamente. De acuerdo con Hargreaves (2005)

Quando la colaboración docente es una imposición administrativa por parte de las autoridades que desde fuera consideran interesante el trabajo en común, que tiene lugar en un espacio y un tiempo prefijados por el proyecto de reforma, que debe conducir a unos resultados que previamente se han fijado como objetivos deseables, que viene habitualmente acompañada de un plan de acción, existe poco espacio de libertad a la creatividad de los docentes y pocas veces permite la experimentación diversificada de métodos, estrategias, recursos y medios originales de cada contexto escolar.

Las innovaciones en los métodos de enseñanza y el desarrollo profesional, generalmente se concentran en la cooperación y la colaboración como el eje del perfeccionamiento, sin embargo, a menudo se imponen y controlan, lo que

genera una segura simulación de cooperación y colaboración, debido a que va eliminando los riesgos de la espontaneidad, las sensaciones y la creatividad.

Las formas de colaboración ideadas y puestas en marcha están produciendo situaciones contrarias a lo que se esperaría, ante las formas de apoyo mutuo que prevalecían entre las educadoras que en gran parte estaban dadas por las actividades colectivas que libremente diseñaban y el uso de espacios y tiempos apegados a las necesidades sentidas por ellas de lo que requerían los grupos, ahora con las nuevas conformaciones que se presentan en el uso de tiempos y espacios, se vislumbra una tendencia al aislamiento, a lo que las educadoras denominan el trabajo en soledad, como mantiene Fullan y Hargreaves (1992) el aislamiento profesional de los docentes limita su acceso a nuevas ideas y mejores soluciones, provoca que el estrés se interiorice, orienta a la pasividad, al pragmatismo o la aceptación acrítica de la cultura social dominante.

Al normarse la forma y el uso de esos espacios abiertos polivalentes y multifuncionales, paradójicamente se empieza a gestar un reforzamiento al aislamiento, en lugar de dar cabida y fortalecer el trabajo colaborativo, las educadoras viven ahora una dificultad en la comunicación y la colaboración, se está desplegando una ausencia de contraste y de comunicación de experiencias, y un menor margen de discreción para ejercer su juicio profesional sobre lo que parece más adecuado para sus propios alumnos en sus propias clases.

REFLEXIONES FINALES

En ésta investigación traté de dar cuenta de cómo las educadoras participan, construyen y co-construyen las condiciones culturales específicas del nivel desde su actuar cotidiano; cómo dan respuestas a los cambios emanados de una reforma educativa que trastoca la concepción de preescolar y de la figura y función de la educadora instaurada en el imaginario social; y la forma en cómo se adscriben o no, a lo prescrito, lo cual genera tensión en el trabajo de las educadoras.

El conocimiento producto de esta investigación, considero puede contribuir a pensar los cambios en preescolar valorando e incorporando la presencia histórica que subyace y conforma el trabajo docente; pues éste implica no solo la apropiación de contenidos y teorías pedagógicas, constituye un complejo entramado donde se comparten conocimientos, creencias, hábitos, valores, símbolos y normas, que determinan lo que las educadoras como grupo social consideran valioso en su contexto profesional y que de acuerdo con Rockwell (1986) los usos y tradiciones pedagógicas y escolares tienen un efecto formativo y orientador para el maestro [...]suele más bien abrirle opciones que imponerle restricciones.

En el análisis realizado en esta investigación me apoyé de manera importante en las categorías analíticas propuestas por Rockwell relativas a las temporalidades presentes en las culturas escolar, en la concepción de sujeto de Heller, en la noción de culturas escolares (Geertz, Viñao, Pérez Gómez) y saberes docentes (Heller y Mercado) porque me parecieron herramientas pertinentes para la comprensión del trabajo de las educadoras, porque toman en cuenta la complejidad de los procesos que se interrelacionan, la red de significados públicamente compartidos (Geertz, 1987) el carácter plural de los sujetos quienes desarrollan lógicas distintas de acción y actúan en ámbitos diversos; por tanto la construcción de lo que es *ser educadora* constituye un proceso colectivo articulado, desde lo individual y atravesado por la historia social en su cruce con la historia personal (Mercado ,2002).

Los ejes que guiaron la investigación fueron: el enfoque sociocultural - donde está implícito el concepto de cultura y saberes- permitió la comprensión del tamiz de temporalidades que se despliegan y entrecruzan en el trabajo docente cotidiano, que permitió encontrar la génesis de la significación social del Jardín de Niños y de la figura de la educadora en las que se sustentan elementos de larga duración y de relativa continuidad presentes en el trabajo docente actual; la visión de género determinante en la conformación de la identidad profesional socialmente construida orientó la comprensión de los procesos de co-construcción que se gestan en el espacio escolar que permitió comprender las condiciones culturales específicas del nivel; profesionalismo en el cual confluye la visión de género y la noción de cultura, permitió dar cuenta del sistema de creencias y significados compartidos históricamente que determinan una forma de ser educadora así como de la incesante búsqueda de un estatus profesional, de la sentida necesidad de trascender del ámbito privado al ámbito público.

Es un hecho que al inmiscuirnos en la historia esta nos arroja hallazgos que nos permiten dilucidar, reconstruir y comprender aquello que subyace a lo que para nosotros es actual, preescolar hasta hace una década había mantenido de manera constante su identidad, reconocida y validada como un espacio preparatorio para la educación formal, era vista como un tránsito entre el hogar y la *verdadera escuela*, a pesar de los cambios curriculares que se sustentaban desde los años ochenta en corrientes pedagógicas, este espacio continuó instaurado en el imaginario social como un lugar de juego y entretenimiento, no obstante ante la obligatoriedad del nivel y su conformación de primer eslabón de la educación básica, el sentido y valor social de esta escolaridad se trastocó, ahora este nivel educativo institucionalmente se muestra como una *verdadera escuela*, por tanto exige cambios al trabajo docente que se venía realizando.

Es en esta arista en donde el trabajo de investigación pretendió dar cuenta, de cómo la cultura escolar del preescolar sufre mutaciones pero sin diluir aquellos sedimentos que históricamente han dado sustento al trabajo docente, el cual a pesar de los cambios en las significaciones imaginarias que nutren a la figura de

la educadora, en el imaginario docente se seguirá denotando lo que Etelvina Sandoval (1987) denomina un *ropaje ideológico* con el que la asignación de género, la tradición y el sentido común seguirán revistiendo dicha profesión, lo cual implica que al converger las educadoras en los centros escolares, de antemano habrán interiorizado al menos de manera parcial el complejo simbólico-cultural en torno a la profesión, así como expectativas de comportamiento anexas, y núcleos simbólicos dominantes de la profesión, que históricamente se han legitimado como valiosos, lo que da cuenta de la serie de atributos del imaginario social instituido en esta profesión.

El trabajo docente de las educadoras, se concreta en gran parte en los saberes, valores, creencias, símbolos, hábitos, rituales, que se han transmitido de generación a generación y de los cuales se han apropiado a lo largo de su vida profesional, lo que implica reconocer que en ese trabajo docente se expresan saberes y prácticas históricamente construidas, que de acuerdo a las exigencias institucionales, a gran parte de estos se les ha asignado signos valorativos negativos asociados a la *pérdida de tiempo*, sin tomar en cuenta que estos se han constituido y operado históricamente como elementos de distinguibilidad del trabajo de las educadoras, tales como el uso del juego como recurso didáctico, el trabajo colaborativo en la planeación de eventos, la ambientación del espacio, la enseñanza de los hábitos como estrategia de enseñanza, entre muchos otros, y por tanto se pretende erradicarlos de las prácticas cotidianas, situación que origina tensiones en las educadoras.

Pese a las connotaciones negativas en torno a las herencias pedagógicas, éstas continúan estando presentes conformando una especie de repertorio pedagógico para las educadoras, listo para ser interpretado en el momento adecuado, repertorio que no solo pervive sino que se va nutriendo y compartiendo porque en él se validan formas correctas de hacer, de pensar y sentir que corresponden al complejo simbólico-cultural impuesto y asumido por las educadoras, pero no solo eso sino que hay elementos heredados que se re-

significan conformando nuevos saberes que corresponden a los contextos educativos en los cuales ellas interactúan.

Cabe cuestionar ¿es válida y fundamentada la valoración negativa que se ha hecho del trabajo docente de las educadoras por parte de las autoridades?, ¿realmente los saberes de las educadoras son insuficientes o inadecuados para atender el primer eslabón de la educación?, ¿el único y verdadero camino para el logro de la eficiencia educativa radica en el “acompañamiento” que se da a las educadoras por parte de los expertos con prescripciones que se perciben *disímbolas y ahistóricas*?

La implementación de estas prescripciones traducidas en estrategias se presentan como valorativas en términos cualitativos, hecho que se diluye en el trabajo diario, pues estas estrategias se van consolidando como parámetros evaluativos de la intervención docente que solo considera la acción y el proceso de los niños en el logro de los resultados, dejando de lado las interacciones que se producen, los saberes docentes que se ponen en juego y las condiciones físicas y materiales en que se lleva a cabo. Este complejo proceso, por tanto es visto por las educadoras como elemento fiscalizador del trabajo docente.

Para poder dar cuenta de cómo el pasado se encuentra presente en el trabajo docente actual como cultura acumulada y en creación (Rockwell, 2000) se consideró necesario situar el análisis en la historia de la educación preescolar, una y otra vez pude observar como afloran en las practicas presentes vestigios de tiempos pasados que apuntalan la larga duración en la escuela, pero también que existen prácticas que pueden o no ser comunes entre las escuelas y otras que distinguen a una zona o una escuela concreta, lo que da testimonio de las diversas temporalidades que convergen en los jardines de niños, y que a través del tiempo algunas herencias han logrado permanecer y otras se han diluido o desaparecido totalmente. Esto me llevó a centrar la mirada en la pregunta inicial de la investigación *¿Cómo reconfiguran y re significan las educadoras los signos heredados frente a las exigencias emanadas de las reformas educativas?*, planteamiento al que trate de dar respuesta al rastrear la conformación social e

institucional de aquello que debía aprender un niño pequeño y la forma en que se le debía enseñar.

A través del recuento histórico pude percatarme que prevalece la concepción de *dar o dotar* al niño de ciertos conocimientos, equiparable a lo que Froebel denominó "dones", esta concepción de dotar sigue presente como parte esencial del proceso de escolarización, así como la concepción del *saber hacer* planteamiento al que Froebel denominó "ocupaciones"; el análisis histórico nos arroja que esta concepción es tan variable como variable son las significaciones imaginarias en torno a la mujer, es ella quién da un peso valorativo al saber hacer asociado a lo que se considera valioso en el hacer cotidiano de la mujer; es decir que en el Jardín de Niños el saber hacer podía implicar acciones tales como picar, coser, tejer, entrelazar, doblar, recortar, dibujar por considerarse que estas eran necesarias y valiosas en el trabajo femenino, sin embargo estas acciones que anteriormente eran consideradas valiosas para el desarrollo del niño, ahora se convierten en estigmas de desvalorización del saber hacer, por lo que las educadoras reconfiguran esta concepción nutriéndola ahora con haceres denominados *competencias procedimentales*.

El conocer y el saber hacer, si bien son concepciones no exclusivas del nivel preescolar, se conformaron en elementos de distinguibilidad por la forma en que se objetivaron, pero que al mismo tiempo contribuyeron a demeritar el trabajo docente de la educadora, un tercer elemento quizá el más relevante que ha dotado de distinguibilidad al trabajo docente en el nivel, es la presencia del juego como elemento central para el aprendizaje, éste símbolo que históricamente distinguió al nivel preescolar *tiende a velarse en las aulas*, la aparición de la doble significación del juego - juego pedagógico y juego sin sentido pedagógico- actúa al parecer como estigma, como ahora preescolar debe ser escuela pareciera que hay una prisa por borrar todo elemento de la memoria colectiva que remita a la configuración históricamente construida del Jardín de Niños como lugar de entretenimiento; a través del trabajo de campo pude percatarme que cada vez más los horarios destinados al juego dentro de las

jornadas escolares se reduce a pequeños instantes; el uso del juego que anteriormente dio distinguibilidad al nivel como recurso valioso en el proceso de aprendizaje y que sirvió como modelo para la introducción de este hacia los otros niveles, ahora ya no es permitido de forma autónoma en las aulas, el uso del juego tiene que justificarse pedagógicamente, porque de lo contrario es percibido por las autoridades como *pérdida de tiempo*. Sin embargo, el juego se va conformando de elemento esencial en elemento liberador para las educadoras, debido a que es utilizado a hurtadillas para detener un poco los acelerados ritmos del trabajo diario.

El tiempo flexible en la organización de la jornada escolar, es otro elemento de distinguibilidad del trabajo docente en preescolar que había prevalecido casi intacto, desde sus orígenes se planteó que la realización de actividades no debería tener un horario rígido, el uso del tiempo se encontraba a disposición de la planeación de las educadoras con el cometido principal de que el niño disfrutara al aprender, las ocupaciones que se ofrecían a los niños debían estar pensadas como medios de expresión y no con la finalidad de que todo trabajo que los niños realizaran fuera práctico y real. Aunque nunca se habían establecido horarios institucionalmente o normado el uso del tiempo en las jornadas escolares, fueron las educadoras las que históricamente construyeron y heredaron una particular forma de distribuir las actividades de la jornada escolar, distribución que también ha sido desvalorizada y estigmatizada como pérdida de tiempo, por considerarse que en ella se destinaba demasiado tiempo a las actividades denominadas rutinarias que acometían al carácter asistencial y era muy poco el tiempo dedicado a los conocimientos importantes; el tiempo flexible es otro elemento que tiende a disiparse en el nivel, con la introducción del modelo por disciplinas, y la ampliación del horario a jornadas ampliadas, si bien es cierto que el acondicionamiento físico y los cantos y juegos siempre han estado presentes en los jardines de niños, estos no necesariamente eran impartidos por especialistas, eran las educadoras las encargadas de atenderlos como parte de su labor. Ahora además de los maestros especialistas en educación física, educación musical se adiciona la nueva modalidad de enseñanza del idioma inglés como segunda

lengua y los consejos de participación social que acometen en *tareas educativas* guiadas por la educadoras y que influyen en una especie de *otras asignaturas* a cubrir pues se establecen horarios para actividades relacionadas al programa nacional de lectura, al programa de salud, al programa de seguridad y emergencia, de cuidado ambiental, entre otros.

Poco a poco la organización de la jornada escolar adquiere tintes normativos, pareciera que cada vez más se presentan exigencias institucionales que van instituyendo el uso de los tiempos en la organización de las jornadas, se regula el uso del tiempo para el trabajo en pequeños grupos, para el planteamiento del tema en cuestión, para la enseñanza del idioma, para la aplicación de las fichas de trabajo, e inclusive se regulan las actividades y los espacios que se deben realizar durante el recreo; la reorganización de la distribución de los tiempos en la jornada escolar fue uno de los elementos centrales que apuntalaron el trabajo de investigación por considerarse que es en este rubro en donde encontré mayores indicios que dirigían a una co-construcción de los signos heredados, encontré que este fenómeno de co-construcción se debe en parte, a una especie de defensa del profesionalismo que para ellas implica libertad de decisión que por largo tiempo habían manejado a su juicio, me percaté que existe una cierta resistencia pasiva a la organización normada del tiempo. A pesar de que se ha adoptado el modelo; la organización de la jornada se encuentra en un proceso de mutación debido a que las educadoras no dejan de incorporar los elementos de larga duración provenientes de prácticas sedimentadas lo que da origen a nuevos usos de los tiempos; a partir de las observaciones menciono algunas de las conclusiones que arrojó el trabajo de investigación con respecto a la co-construcción de la jornada escolar y que son susceptibles de retomar como interrogantes para posteriores investigaciones:

- ¿Perciben las educadoras el tiempo adicionado a la jornada, como un tiempo que les da mayor posibilidad de extenderse en la implementación de las actividades didácticas que planean para fortalecer el aprendizaje, o como un tiempo adicionado para insertar más actividades durante el día y reducir

aquellas que planeó? Este planteamiento me lleva a reflexionar en torno al discurso que se origina con respecto al cambio desde una perspectiva institucional, debido a que desde afuera pudiera pensarse que al ampliar el horario automáticamente el tiempo de las actividades se amplía, sin embargo esta lógica no es real para las encargadas de llevar a cabo la distribución del tiempo, pareciera que al tener más tiempo es posible introducir figuras nuevas dentro la jornada, situación que lejos de ser percibida con agrado por las docentes se convierte en una intromisión, y reducción de su tiempo, lejos de dedicar más tiempo a las situaciones de aprendizaje, se tiende a un modelo de secundarización en el cual la sobrecarga de contenidos y el reducido tiempo para implementar las situaciones apuntan a la fragmentación del proceso, es decir que se planean clases cortas para cada día, para cada campo formativo, en vez de seguir una secuencia de actividades a lo largo de la semana para abarcar un determinado aprendizaje esperado.

- ¿En realidad con la extensión del horario se destina más tiempo al desarrollo de todos los campos formativos o el horario solo ha privilegiado a aquellos que se abordan en las evaluaciones institucionales? Este cuestionamiento me lleva nuevamente a reflexionar en torno a sí la ampliación del horario cumple con el objetivo de fortalecer los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, o para fortalecer solo algunos de ellos, puesto que las educadoras destinan más tiempo de práctica y planeación a los campos formativos del pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, lo que apunta a que el preescolar al igual que los otros niveles adopta modelos de certificación, y valoración de acuerdo a estándares de calidad.
- ¿Terminará por desaparecer un elemento que históricamente dio identidad al nivel preescolar como lo es el juego como actividad libre? El juego es y ha sido un elemento de distinción del nivel preescolar, las educadoras no perciben la implementación del juego como pérdida de tiempo, ellas han utilizado tanto el juego libre como el juego didáctico como parte esencial de su trabajo con los niños pequeños, el uso del juego no tenía por qué justificarse, situación que

ahora se ha dotado de una carga valorativa negativa y de desprestigio hacia quienes lo implementan, lo que origina resistencia ya que aún con esta carga, las educadoras buscan dentro de la jornada aquellos momentos en los que no se les supervisa para dedicar unos instantes al juego libre, situación que da origen a que el juego libre pierda cada vez más su identidad ligada al aprendizaje y se traslade al campo de lo viejo, de lo tradicionalista, origina que las educadoras lo vean como un elemento liberador dentro de la jornada debido a los tiempos y ritmos acelerados institucionalmente, y que las educadoras no logren realizar el anclaje y defender su presencia por lo que tiende a diluirse entre las aulas.

- ¿Lograran los eventos denominados extraordinarios sobrepasar la barrera de lo que se considera educativo en el jardín de niños?, ¿Permitirá la comunidad escolar que estos eventos que por largos años han dado identidad y prestigio a los jardines de niños se diluyan y no se realicen más? Gran interrogante difícil de contestar; ¿qué es educativo y que no lo es?, ¿quién lo valida?, esta interrogante me lleva a apuntalar la relevancia de la cultura escolar, cultura que se crea solo en la escuela y es compartida por los sujetos que interactúan en el espacio escolar; los eventos extraordinarios a lo largo del tiempo han sido elementos base de la cultura escolar del preescolar, cargados de aprecio no solo por los padres de familia, también por las autoridades y por las educadoras por considerarse que es ahí y no en las evaluaciones institucionales en donde se da visibilidad y reconocimiento al trabajo docente, los eventos extraordinarios han servido como parámetro de calidad para las escuelas, por lo que las educadoras buscan nuevas formas de incorporar el sentido pedagógico a las actividades que en ellos intervienen y de esta forma tratar de asegurar su permeancia dentro de los jardines, sin embargo esta tendencia no se aprecia del todo clara, pareciera que aquellos Jardines de Niños que han logrado la integración de lo pedagógico con lo festivo van en camino de la continuidad, sin embargo esta estrategia no es del todo clara para otros planteles, por lo que el recuerdo de aquellas grandes conmemoraciones pasa a formar parte de una nostalgia anunciada.

- ¿Las evaluaciones institucionales reflejan en su totalidad el entramado de relaciones que las educadoras ponen en juego para el logro de los aprendizajes en los niños? ¿Qué elementos adquieren mayor valoración ante la comunidad escolar como logro de aprendizaje, las evaluaciones institucionales, o la rendición de cuentas? ¿hacia dónde apunta esta nueva modalidad de rendición de cuentas en el preescolar? La evaluación numérica históricamente no ha sido símbolo de calidad para el nivel, la forma de constatar los aprendizajes de los niños ha sido a través de la presentación formal de los conocimientos que se realiza a través de los eventos extraordinarios, ahora con la modalidad de rendición de cuentas que enfatiza el carácter del Jardín de Niños como *verdadera escuela*, las educadoras deben presentar periódicamente a los padres de familia los avances de los niños en relación a las competencias explícitas en el curriculum, esta nueva modalidad alude a una especie de simplificación de procesos educativos, modalidad que si bien puede ser funcional para fines estadísticos institucionales, no lo es para los principales observadores del proceso educativo: los padres de familia, por lo que las educadoras introducen a esta rendición de cuentas signos heredados que co-construyen para atender a nuevas exigencias institucionales.
- ¿La introducción del denominado lenguaje académico en el preescolar logra que al abordar el tema en cuestión se concreten los procesos de experimentación, reflexión y análisis, o lo que el niño aprende es el uso de ese lenguaje en un contexto escolar? Un nuevo modelo de abordar el tema en cuestión se introduce a las aulas del preescolar, modelo que apuntala la apresurada apropiación del lenguaje académico-escolar, apresurada porque pareciera que las educadoras tratan de demostrar ante sus autoridades y sus iguales que los niños son capaces de contestar a interrogantes que requieren de un proceso de reflexión y análisis, sin embargo se aprecia que existe una carrera contra el tiempo donde lo importante es la obtención de la respuesta correcta; los tiempos de reflexión, confrontación, análisis que se plasman en una planeación van quedando olvidados. Se percibe la introducción de un

nuevo lenguaje tanto de los niños como en las educadoras, que aluden al dominio de conceptos pedagógicos o científicos, sin embargo cabe cuestionarse si lo que se aprende es el significado de los conceptos o la forma en que se deben usar para ganar el reconocimiento.

- ¿El trabajo en pequeños grupos es un tiempo de calidad para unos cuantos o un tiempo de abandono para muchos otros? Esta nueva modalidad de trabajo que se ha instituido poco a poco en las aulas rompe drásticamente con la cultura escolar del preescolar en donde históricamente la educadora se ha mantenido al frente del grupo atendiendo las necesidades de todos los alumnos, el que se le pida que ahora dedique cada día un tiempo para trabajar solo con un pequeño grupo de alumnos, y los demás realicen sus actividades de aprendizaje sin la supervisión de la educadora, genera una sensación de abandono, cabe cuestionarse si esta modalidad de trabajo propicia que realmente exista un acercamiento mayor al proceso de aprendizaje del niño, cuando muchos otros pasan largos tiempos solos durante la semana, y si es factible esta modalidad con grupos numerosos, que es en realidad con los que la educadora trabaja considerando que la matrícula aumenta cuando hay ausencia de alguna educadora en el plantel.

Un elemento que ha sido invisibilizado por las significaciones imaginarias en torno a la mujer y la madre que arrojan a la profesión de la educadora como profesionalista, pero que siempre ha estado presente, son las *múltiples formas de visibilizar el conocimiento*, el cual ha dado distinguibilidad desde sus inicios al nivel; pareciera que el conocimiento que se generaba en los jardines de niños de antemano estaba destinado a permanecer en el espacio de lo privado, es decir, estaba destinado a aquel espacio en donde no existe el reconocimiento público, por considerarse que provenían de saberes femeninos, los cuales al parecer no ameritaban reconocimiento, sin embargo es en los Jardines de Niños donde se gesta una oportunidad para la autovaloración del trabajo femenino por considerarse este un espacio de igual a igual.

Es así como la visibilidad del trabajo docente no solo cumple el cometido de rendir cuentas ante los padres de familia, sino que se transforma en una forma estratégica de la educadora para trascender en su condición de mujer a la esfera pública, elemento que a través del tiempo fue dando identidad al trabajo docente que se realiza en los jardines de niños y que ahora gana nuevos espacios y pierde algunos otros; ahora se plantea que es necesario visibilizar los conocimientos que se generan en el Jardín de Niños, sin embargo cabe cuestionarse ¿qué saberes y que hacer son los que se deben ver y cuáles son los que no? Es un hecho que aún con la introducción de los contenidos establecidos en el nuevo currículo y con la implementación de las fichas de trabajo, la presencia de género seguirá revistiendo los conocimientos, hecho que aunque las autoridades traten de borrar de la memoria histórica de las docentes, potencializa la valoración del trabajo generándose una especie de competencia pedagógica por lograr el más alto reconocimiento a su labor, tanto de la comunidad escolar, de sus iguales y las autoridades, situación que no dejará de existir en tanto la profesión se encuentre conformada mayoritariamente por mujeres.

La introducción de una nueva figura representada por las madres integrantes de los consejos de participación social, viene a reforzar el imaginario social instituido en torno a los saberes maternos y con esto terminar por delinear la frontera entre la mujer y la profesionista, la legitimación de la participación de las madres dentro de las actividades del espacio escolar, lejos de ser visto por las docentes como un apoyo para potenciar el aprendizaje se convierte en una especie de competencia por visibilizar las diferencias entre los saberes maternos que poseen la madres de familia y los saberes pedagógicos que dan legitimidad de profesionista a quién los posee, aun cuando son las educadoras quienes asesoran y orientan el trabajo de los consejos de participación.

El énfasis a la incorporación del *sentido pedagógico* a todas y cada una de las actividades que se realizan en el Jardín de Niños, ha orientado a las educadoras a la realización de formas nuevas de planear sus actividades, situación que genera una cierta tensión frente al cambio; anteriormente existían

actividades que por sí mismas contenían una valoración positiva o de utilidad en el ámbito femenino, sin embargo. ahora no solo se debe de pensar en visibilizar la actividad, si no también es necesario visibilizar su sentido pedagógico, ante esta situación hay un proceso que se está gestando, se piensa primero en la actividad como históricamente se había hecho, y posteriormente se le incorpora el sentido pedagógico para atender el desarrollo de alguna competencia en específico. Es así como el uso del lenguaje, el uso del razonamiento, el manejo de conceptos científicos, las concepciones del mundo social, y la transmisión de valores sociales cumplen una doble función, se utilizan para dar muestra de los saberes que el niño posee, pero a la vez se convierten en instrumentos de visibilidad para la valoración del trabajo docente de la educadora. Las significaciones imaginarias que arrojan a la figura de la educadora adquieren nuevos significados que la trasladan al campo de la mujer profesionista de la educación, campo en el que su condición de género aun la posiciona en un lugar desfavorable.

La implementación de cambios tendientes a una remoción en torno al trabajo docente de las educadoras y la concepción del Jardín de Niños, ha generado tensiones y resistencias por: el establecimiento de ideas fuerza que solo descalifican y demeritan una construcción histórico social en torno a cómo y qué se enseña en este nivel educativo y la validez de lo que aprenden los niños; el aparato verticalista que se prioriza como forma de instaurar y determinar a las educadoras qué y cómo debe cambiar, si bien es cierto que en el currículo explícito se establece y se hace alusión a considerar la experiencia docente, en la práctica cotidiana se vislumbra que se ignoran los saberes docentes, el trabajo docente insta a ser cada vez más controlado cuyo vehículo lo constituyen las estrategias estandarizadas enviadas para ser aplicadas sin llevar a cabo adecuaciones y en tiempos determinados.

- ¿Acaso el nivel tiende a adoptar un modelo mercantilista en el cual se privilegie los procesos que garanticen la eficiencia de resultados sobre aquellos que no son cuantificables?, ¿En dónde ha quedado la identidad del

nivel?, ¿Las educadoras han incorporado a su trabajo docente todos los cambios que se les solicita con la misma velocidad que se introducen?

Al parecer en preescolar se ha generado una carrera contra el tiempo, en donde la búsqueda incesante de las respuestas correctas apuntan nuevamente a un modelo de precarización en donde el tiempo siempre apremia, las educadoras ahora invierten cada vez más tiempos para el entrenamiento de los niños para poder tener un buen desempeño en las evaluaciones institucionales, las cuales servirán posteriormente como instrumento de fiscalización y valorización, tensión con la que ahora han aprendido a convivir.

- ¿La implementación de fichas de trabajo fungen como apoyo pedagógico o como instrumentos de fiscalización y desvalorización docente? ¿En dónde queda la práctica reflexiva de las docentes y la flexibilidad en torno a la implementación del currículo? La implementación de las fichas de trabajo, lejos de percibirse como un acompañamiento en el proceso de enseñanza con los niños, ha generado rechazo y malestar en las educadoras por considerarse un instrumento que atenta contra los saberes de las docentes, y descalifica su capacidad creativa puesto que no son susceptibles de modificación, situación que genera una tensión cada vez más grande entre las autoridades y las educadoras.
- ¿Tiende el trabajo colaborativo a desaparecer del nivel y apuntala al trabajo en soledad? Esta tendencia que se percibe a la secundarización en preescolar, donde los espacios se fragmentan estableciendo horarios y se aumenta la cantidad de contenidos a ver por día que se traslada en aumento de actividades motivado por la ampliación de un horario, va propiciando el aislamiento de las docentes, la pérdida del tiempo para la colaboración es sentida por las educadoras porque representa espacios de aprendizaje y construcción de saberes.

Considero que habría que atisbar la mirada e investigar el sentido y significado que le dan las educadoras a los mecanismos que se van implementando para la mejora de intervención docente y la búsqueda de

resultados en el logro de aprendizajes en los niños y niñas de acuerdo al perfil de egreso establecido, pues solo existe un seguimiento referido al impacto de estos instrumentos y estrategias vertidos a las educadoras con instrucciones precisas de aplicación en términos de medición cuantitativa realizada a través de las evaluaciones institucionales que ignoran los contextos en que se trabaja; hasta este momento de la investigación, las estrategias instituidas para dicho fin son percibidas por las educadoras como instrumentos controladores y fiscalizadores del trabajo docente más que detonadores de cambios o como herramientas para la construcción de saberes.

Como puede verse hay muchos aspectos por abordar en este tema que recién empiezan a indagarse.

Bibliografía

Abraham, Ada (1986). "Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes", en Ada Abraham y colaboradores *El enseñante también es una persona*, Barcelona, Gedisa, pp109-111.

Actas de Cabildo de la Ciudad de México, Vol.679, A-8881: 4443, A.H.M.C.

Aguilar, Citali y Sandoval, Etelvina (1987). "Ser mujer ser maestra, autovaloración profesional y participación sindical", en Salles V, Mc Phail coordinadoras *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer.*, México, El colegio de México pp117-166.

Anzaldúa, Raúl (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México: UAM-X.

Apple, M (1989). "Maestros", en Apple, M *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, pp.39-84.

Atié, Alberto (2008). "Diagnóstico sobre la Participación Ciudadana en la Educación en México", en Atié, Alberto *Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas*, México, Observatorio ciudadano de la educación, A.C.

Bertely, María (2002). *Conociendo nuestras escuelas Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* Buenos Aires, Paidós.

Burbules, Nicholas y Kathleen, Densmore (1992). *Los límites de la profesionalización de la docencia.. Educación y Sociedad*, Madrid pp.67-83.

Butler, Judith. (2007). "El feminismo y la Subversión de la identidad" en Butler, Judith, *El género en disputa*. Paidós, España, pp.45-99

Castellanos, Gabriela (1996). "Género, Poder y Postmodernidad. Hacia un feminismo de la solidaridad" en Luna, L y Vilanova, M *Desde las orillas de la política. Género y poder en América Latina*, España, Universidad de Barcelona.

Castoriadis, Cornelius (1989). *La institución imaginaria de la sociedad Vol. 2* Barcelona, Tusquets editores.

Castoriadis–Aulagnier, Piera (2004). *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*, Buenos Aires, Amorrortu Editores

Chervel, A (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", en *Revista de educación*, no. 295. pp. 59-111.

Corro Labra, Jorge (2008). "Los Desafíos de la Participación Social en la Educación", en Corro Labra Jor, Observatorio ciudadano de la educación, A.C.

Díaz Barriga, Ángel y Espinoza, Catalina (2001), "*El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*", Revista Iberoamericana de Educación, No 25 Enero Abril 2001.

Diario Oficial de la Federación (1992) *Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica*, México

Elizondo, Aurora (1993). *El maternaje en educación escolar: un modelo de mujer*, tesis doctoral en Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México. Amorrortu Editores.

Geertz, Clifford (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en Geertz, Clifford *La Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp.19-40.

Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre las culturas y las identidades sociales*, México, CONACULTA-ITESO.

Gimeno Sacristán, José (1997). *Docencia y cultura escolar* Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social IDEAS.

Goffman, Erving (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, P. Manzano, Trad. 5ª. ed.. España: Ediciones Morata.

Heller, Ágnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana* Barcelona Ediciones Península.

Heller, Agnes (1977). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo.

Hammer, Dean y Wildavsky, Aarón, (1990). "La entrevista semiestructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa", en Hammer *Historia y Fuente Oral*, núm. 4, pp. 23-61.

Harf, R., et al. (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión Historiográfico-pedagógica*. México, SEP.

Ibarra, Luis (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México Gernika,

Instituto Nacional para la Evaluación de la educación, (2010) *La educación preescolar en México condiciones para la enseñanza y el aprendizaje* México, INEE.

Jodelet, Denise (1989). *Las representaciones sociales*, París, Presses Universitaires de France.

Larroyo, Francisco (1976). *Historia comparada de la educación en México*. México Porrúa.

Latapí, Pablo (1998). "I. Un siglo de educación nacional: una sistematización" en Latapí Sarre coordinador *Un siglo de educación en México Vol. I* México Fondo de Cultura Económica, pp. 21- 42.

Latapí Pablo (1998). "XXVI. Perspectivas hacia el siglo XXI" en Latapí Sarre coordinador *Un siglo de educación en México Vol. II* México Fondo de Cultura Económica, pp. 417-435.

Leñero Llaca, Martha I. (2009). "Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar" Programa universitario de estudios de género. México, SEP.

Martínez Rizo(1998). "VIII. La planeación y la evaluación de la educación por México" en Latapí Sarre coordinador *Un siglo de educación en México Vol. I* México Fondo de Cultura Económica, pp. 285- 317.

Meneses, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911* México, CEE.

Mercado Cruz, (2007), *Ser maestro: Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*, México, Plaza y Valdés S.A de C.V.

Mercado, Ruth (1991). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros Infancia y Aprendizaje*, Tr67 primer grado Estudio etnográfico, tesis 14, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN,

Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.

Mercado, Eduardo (2007). *Ser maestro: Prácticas, proceso y rituales en la escuela Normal*, México, Plaza y Valdez Editores S.A. de C.V.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2004) *¿Hacia dónde va la educación preescolar?*. OCE-Debate Educativo, (en línea) <http://www.observatorio.org> [consulta: 23 de octubre 2011].

Palencia Villa, Mercedes (2001). *La maternidad y sus extensiones: El caso de las educadoras*, Revista del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. La ventana, No13

Pérez Gomar, Guillermo *Reforma e innovación educativa*, Serie educación XVII no.183

Pérez Gómez (2002). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ediciones Morata.

Plataforma Educativa (2006) *Estatuto interno del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación*, Capítulo Primero, Artículo 2. (en línea) www.conapase.org.mx [consulta: 24 agosto 2005]

Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

Ramos C, Pasten A, Máximo P, Soto N (2011) “Perspectivas educacionales y corrientes pedagógicas”, Pontificia Universidad Católica de Chile (en línea) <http://www.sapiensa.org.mx> [consulta: 16 febrero 2012]

Rivera Lucía, Guerra Marcelino (2005) “Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar “ - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 1 (en línea) http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/RiverayGuerra. [consulta: 28 junio 2012]

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). primera reimpresión 2003 *La escuela lugar de trabajo docente* México DIE-CINVESTV

Rockwell, Elsie (1986). “*La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*” en memorias del tercer seminario nacional de investigación en educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e

instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Serie Memorias de encuentros científicos colombianos, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Rockwell, Elsie. Coordinadora (1995). *La escuela cotidiana*. Participaron en ese estudio Justa Ezpeleta, Ruth Mercado, Etelvina Sandoval, Citlali Aguilar, Concepción Jiménez y Gerardo López. México, Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie (2002) “*Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural*” revista Intereações mes junio vol 5, no 009 pp11-25 universidad de São Marcos Sao Paulo Brasil México (en línea) <http://redalyc.uaemex.mx> [consulta: 6 junio 2011]

Rockwell, Elsie (2000). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde la perspectiva histórica cultural*. Interacoes Universidade São Marcos junio vol V Numero 009 Red de revistas científicas de América Latina y del Caribe España y Portugal Universidad Autónoma del Estado de México (en línea) <http://redalyc.uaemex.mx> [consulta: 6 junio 2011]

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (2003) “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell E, Mercado R *La escuela lugar de trabajo docente Descripciones y debates México, DIE –CINVESTAV, pp.115-143*

Rockwell E, Mercado R (2003) “Una reflexión crítica sobre la noción escuela comunidad” en Rockwell E, Mercado R *La escuela lugar de trabajo docente Descripciones y debates México, DIE –CINVESTAV, pp. 83-113*

Rockwell, Elsie (2009) compiladora *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires, Paidós*.

Rockwell, Elsie (2011). *El trabajo docente hoy: nuevas huellas bardas y veredas*, CINVESTAV México Conferencia Congreso COMIE sección los sujetos de la educación

Rodríguez, Martínez Carmen (2009). "El sentido del tiempo en las practicas escolares" Universidad de Cádiz España Revista Iberoamericana de educación no. 49/1 25 marzo 2009 edita Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura OEI.

Rosaldo, M.Z (1974). *Woman, culture and society: A theoretical overview*. In MZ Rosaldo & L. Lamphere (Eds.), Woman, culture and society. Stanford: Stanford University Press. pp. 17-42

Sandoval Etelvina, (2008), *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México SEP, colección RIEB, Plaza y Valdés S.A. de C.V,

Secretaría de Educación Preescolar (1988) *Educación Preescolar en México 1880-1982* México SEP

Secretaria de Educación Pública (1946) *Obra educativa en el sexenio 1940-1946* México SEP 1946

Secretaria de Educación Pública (1970) *La educación pública en México 1964-1970*, Vol. 1 México SEP.

Secretaria de Educación Pública (1988) *Educación Preescolar en México 1880-1982* México Consorcio Industrial Litográfico S.A de C.V.

Secretaria de Educación Pública (1981) *Programa de educación preescolar 1981*.

Secretaria de Educación Pública (1992) *Programa de educación preescolar 1992*.

Secretaria de Educación Pública (1999) *Plan de estudios 1999 Documentos básicos para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales* México, SEP.

Secretaria de Educación (2001) Pública *Programa Nacional de Educación 2001-2005*

Secretaria de Educación Pública (2004) *Programa de educación preescolar 2004* México SEP

Secretaria de Educación Pública (2009) *Diálogos sobre educación preescolar y primaria: un encuentro* México SEP

Sewell, William (2005) *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago Press.

Spradley, James (1979). *The Ethnographic Interview*, Nueva York Harcourt BraceJovanich

Schmelkes Silvia (1998) "XVIII" la educación básica" en Latapí Sarre coordinador *Un siglo de educación en México Vol. II*, México, Fondo de Cultura Económica, pp 173-191

Schmelkes Sylvia, (2008). "La Participación Social en Educación: La Política Necesaria", en Schmelkes Sylvia, *Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas*, Observatorio ciudadano de la educación, A.C. México.

Scott, Joan (1999) "El género: Una categoría útil para el análisis histórico" en Navarro y Stimpson (comp) *Sexualidad, género y roles sexuales* FCE. Argentina, pp. 37-75.

Tapia, David (2007). "La práctica docente de las educadoras: una mirada desde la reforma". LX Congreso de Investigación Educativa. Mérida Yucatán

Tenti Fanfani Emilio, (2008) "*Sociología de la Profesión Docente*", Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar seminario internacional. Buenos Aires Argentina.

Vela Peón, Fortino (2001), "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa", en Ma. Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO-COLMEX .

Vélez Andrade Haydé, (2008), *Participación social en escuelas preescolares y primarias: Reflexiones y propuestas desde las experiencias de una organización social*, en Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas, Observatorio ciudadano de la educación, A.C. México.

Viñao, Antonio, (2006), *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid, Ediciones Morata.

UNESCO/OIT (1984) La situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla, Ginebra, La recomendación internacional.

Wenger, Etienne *Comunidades de Práctica Aprendizaje Significado e identidad*, Barcelona, Editorial Paidós

Zapata, Rosaura (1946) *La educación preescolar en México*. México Imprenta León Sánchez. AS.

Zapata Rosaura (1962) *Teoría y práctica del Jardín de Niños*, México, Imprenta León Sánchez, AS.,

Extracto de un registro ampliado, un primer momento de análisis del material empírico,

(aquí ya muestro las categorías que surgieron del análisis de todos los registros solo para ubicar al lector, no es que éstas ya estuvieran en el momento de trabajar con el material empírico, sino que surgieron a partir de la detección de frecuencias de los eventos y en los mismos registros a partir de leer y re-leer se fueron encontrando las significaciones que dio paso a la construcción de las categorías)

Fecha : 14 de septiembre 2011		18REMMAOBSPYE140911
Observación en patio y platica informal con 3 educadoras y directora		
Planeacion de actividades, participación de padres de familia		
ma: N, S y E; dir: M	Escuela 1	D. B.J
T.O. 13:00 p.m. 14:45 pm	ND (notas durante) transcripción inmediata	OBSERVADOR: RVG

■ **Reordenamiento en la distribución de los tiempos y espacios dentro de la jornada escolar:**

- Reconfiguración de tiempos extraordinarios
- Nuevos espacios para la experimentación, el análisis y la reflexión

■ **Visibilidad del trabajo docente de la educadora:**

- Visibilidad del trabajo docente como búsqueda de distinción social como profesionista.
- Visibilidad del trabajo docente a través de la presentación formal de los conocimientos a modo de rendición de cuentas.

■ **Núcleos simbólicos:**

- Uso de la estética
- Presencia de la creatividad
- Presencia de la afectividad

■ **Tensiones del cambio**

Inscripción	Interpretación
<p>En el Jardín de Niños (escuela 1) han decidido conmemorar el día de la Independencia de México, el jueves 15 de septiembre, es un trabajo en el que la directora, las maestras y los padres de familia han estado involucrados durante toda esta semana. hoy es miércoles 14 de septiembre, es la víspera del festejo, a una hora de la salida de los niños y niñas observo mucha actividad en el plantel.</p> <p>13:00hrs Cuando llegó al plantel puedo observar que hay mucha</p>	<p>¿Por qué se invierte tanto tiempo en preparar los eventos denominados extraordinarios?</p> <p>Al parecer los denominados eventos extraordinarios son espacios donde se conjunta el trabajo colaborativo y la reconfiguración momentánea de la organización de la jornada, fundamentada en la visibilidad</p>

actividad, veo algunos padres de familia, dos madres de familia se encuentran forrando un librero con papel crepe, otros padres de familia ya tiene forrados con el mismo papel varios botes que tienen en el centro un palo de escoba, /los cuento son 20 botes, no sé si continuarán forrando más/ hay de color verde, blanco y rojo los cuales, creo utilizaran para demarcar algún área.

Se escucha una música muy fuerte, la maestra de 3ero B está ensayando con su grupo el baile de los caimanes, ella da indicaciones, algunos niños y niñas siguen los pasos que ella realiza, otros se muestran distraídos, están viendo lo que pasa alrededor, se oye a la maestra decir :“fíjense bien” “tienen que escuchar la música”, eventualmente la maestra dice el nombre de algún niño o niña , (es una expresión de llamado de atención) la educadora no deja de bailar, ((se repite tres veces el bailes, - son las veces que conté mientras estuve observando—al parecer ya tenía algún tiempo en el patio , no sé cuánto tiempo)). La maestra dice “la última y nos vamos” (observo a la maestra cansada, corre a la dirección a poner nuevamente el disco, ella al bailar exagera los movimiento, ejerce mucha presión muscular, quizá para que los niños puedan imitarla), continúan bailando, la educadora eventualmente corre para formar a los niños o para ponerlos por parejas, no logrando la atención de todos, siempre hay niños que se distraen o bien no ejecutan los movimientos., quedándose inmóviles. (termina el ensayo)

La mtra me saluda, y me dice , ma: “ya, como les salga, creo que lo mejor va a ser que se mueva como quieran” “hay sí, cuando son estos eventos la verdad es bien presionante”

Yo le pregunto: ¿por qué es presionante?

ma.: pues quieras o no es tu trabajo ante los otros, si es cierto que tú trabajas competencias /se refiere a las competencias estipuladas al curriculum explícito de preescolar/, pero tienes que mostrar precisamente en eso que parece un juego o un bailecito, los aprendizajes de los niños, lo que tú trabajas con ellos porque no es nada más bailar por bailar, aunque ahora te dicen no debes hacer ensayos, si son necesarios, para que se ubiquen en el espacio, para que se coordinen con sus compañeros, para que ejecuten sus movimientos con la música, ni modo que en el evento llegues y a ver que se me ocurre, y mira la verdad estos eventos si son bien cansados pero es bien bonito y los papas les gusta mucho y nosotras trabajamos mucho y nosotras hacemos lo que muchas escuelas no hacen, estos eventos si los pensamos en grande y tenemos un prestigio en la escuela.

Yo le pregunto a la educadora, yo: en otras escuelas no hacen eventos?

ma.: no es que no los hagan, pero aquí si nos esmeramos mucho

del evento. Visibilidad como reconocimiento Cultura Escolar

¿Por qué la educadora considera que existe una presión cuando ocurren eventos extraordinarios? La presión aparece porque es necesario mostrar un algo a un alguien.

Como autovaloración- “tienes que mostrar precisamente...los aprendizajes de los niños, lo que tu trabajas”, como valoración de su trabajo por otros “a los papás les gusta mucho”, como muestra de su profesionalismo, como una forma de posicionamiento “tenemos un prestigio en la escuela “ con ello puede tener la aceptación o la crítica,

y te lo digo porque luego cuando estas en un curso y platicas con otras compañeras de otros Jardines de Niños, si se sorprenden de todo lo que hacemos.

Yo: “el horario que es más largo, les ayuda para la planeación y organización de éstos eventos?”

Mtra N “pues no te creas, aún a mí se me sigue haciendo muy pesado, todavía no me acostumbro y ni ellos” “ahorita ya vamos a subir y van a tomar su lunch para que se tranquilicen y descansen un poco”, éste último comentario al mismo tiempo que me lo decía a mí, también se convirtió en una indicación hacia los niños/ ((la educadora voltea a ver a los niños y con su expresión facial ellos inmediatamente se empezaron a acercar a la maestra -la mayoría-) /continuó conversando conmigo/ y tú viste como a ésta hora como que ya están cansados, les cuesta trabajo poner atención, por eso una trata de dejar estas actividades al final del día, actividades de movimiento, pero ni así, y aunque tienes más tiempo como que no puedes hacer mucho, porque te repito **ya no ponen atención**, aunque no saben la hora como que ya a una determinada hora se empiezan a inquietar y a preguntar ¿a qué hora llega mi mamá? Y me preguntabas si hay más tiempo para planear, no, definitivamente no, como ya salimos tarde ya no nos podemos quedar como antes, ya casi ni nos vemos, porque tenemos que salir por los hijos, /mientras converso con la educadora, ella recoge la grabadora, algunos niños aprovechan ese tiempo para correr otros se sientan en el patio , inmediatamente les solicita que se forman, y mientras nos dirigimos al salón ella me brinda tiempo para conversar/- (llegando al salón) ma.: se forman para que les de jabón y se van a lavar las manos para venir a tomar el refrigerio, los niños atienden la indicación de la maestra , me despido de ella.

13:30 Me acerco al salón cercano al patio donde los niños están ensayando, toco la puerta y la maestra me saluda, y me permite la entrada /la noto un poco alterada/, dice ma.: ay no, es la locura (la maestra ha realizado espacio en su salón colocando todas las mesas y sillas en una sola hilera cercanas a una sola pared) y le comento, yo: ¿tú ya ensayaste el baile con los niños? ma.: ya aquí en el salón, porque salí tres veces al patio y siempre estaba ocupado, y como en la mañana estaba la maestra de educación física pues no se podía ocupar.

Yo.- ¿Se organizaron por horarios para ensayar?”

ma. S: No aquí no hubo organización para ensayos, pero siempre es necesario, pues los papas los vienen a ver y siempre hay que mostrar tú trabajo, yo iba a salir el patio pero ya estaba ocupado y pues ensaye aquí en el salón.

¿Por qué la educadora no percibe que la extensión del horario le ayuda a tener más tiempo para la realización de sus actividades y manifiesta que los niños perciben esta extensión como abrumadora? Reconfiguración de la jornada escolar

Percepción de pérdida de interés y cansancio en los niños, “ya no ponen atención”

Reducción de tiempo para la interacción entre colegas “ya casi ni nos vemos, porque tenemos que salir por los hijos” con el horario anterior podían brindar tiempo extra a su trabajo sin ser remunerado y dedicarlo a actividades pedagógicas por iniciativa propia.

yo: “sientes que la música está muy alta”, ella me dice, pues mira a todo nos tenemos que acostumbrar. ((realmente la música está muy fuerte y aunque la maestra tiene cerrado el salón la música se oye con claridad)), los niños se encuentran sentados alrededor de las mesas, la maestra les pide que me saluden y que me digan lo que estaban platicando de la fiesta de mañana, ningún niño contesta, la maestra se dirige a los niños “¿qué nadie sabe lo que vamos a hacer mañana? “ “¿qué va a decir la maestra?” ((refiriendose a mi)). **Le pregunto a la maestra “¿Qué van a bailar?”**

Mtra S. “los tabachines, nada más les puse dos pasos, pues mira cómo anda su atención”

Yo. “Qué es lo que van a hacer mañana, ¿van a presentar los bailes temprano, a la hora de la entrada?”

ma.S: Lo que pasa es que **aquí** ((/hace tono enfático/, como en desacuerdo)) (la educadora la expresión **aquí** la refiere a este Jardín de Niños en particular, debido a que ella tiene dos meses de ingreso a este plantel, cambio que ella solicitó para cubrir la jornada ampliada, debido a que anteriormente se encontraba en escuela de jornada matutina) la directora tiene una forma de organización muy raro, ((la maestra constantemente está haciendo una comparación con el Jardín de Niños en el que ella laboró durante 10 años, en este ciclo escolar se incorporó a ésta escuela))

13:40 camino por ese mismo pasillo al final está otra aula ocupada por niños de 2do mtra E, ella está haciendo unas anotaciones en el pizarrón que se encuentra afuera de su salón, son indicaciones con relación a la hora de entrada de los niños y la hora de entrada de padres de familia, así como la comida que deben traer.

La mtra E me saluda aunque apenas la conocí, ((es la segunda vez que la veo porque es la maestra que estuvo de permiso 6 meses)) es muy abierta y efusiva, nmtra E “pasete, ¿vas a venir mañana?”

Yo . “espero poder venir porque tengo un seminario”

Mtra E “Ojala puedas venir” ; se dirige a los niños que estaban usando material de ensamble de plástico, “a guardar” “fíjense bien que no quede nada tirado en el piso” “pongan ojos de binoculares” “que no vaya a decir la maestra que ustedes son desordenados y que dejan el material en el piso”. (nota que la maestra reacciona ante mi presencia e inmediatamente decide el cambio de actividad con los niños debido a que se encontraban en actividad libre con material de construcción)

¿Por qué la educadora alude a que el baile solo llevará dos pasos y lo fundamenta en que los niños no tienen toda la atención necesaria? Existe una necesidad de visibilizar lo complejo del trabajo con los niños sin embargo cuando se tiene la sensación de que no se logró, es necesario buscar una justificación la cual puede ser el tiempo, los espacios o los ánimos. Visibilidad como reconocimiento Cultura Escolar

(algunos niños se encontraban utilizando el material en sus mesas, otros, sentados en el piso.

Loa niños que se encuentran sentados en el piso con el material usando una estufa de plástico, no atienden las indicaciones de la maestra, la mtra E se acerca a ellos les recoge el material “les dije que ya se acabó la actividad” y levanta a un niño (***la maestra no les dio tiempo para que finalizaran su actividad, abruptamente la interrumpió, creo que fue por mi llegada, porque los niños estaban en juego libre con material de ensamble, los niños manifestaron resistencia no levantándose del piso por lo que al levantarlos fue una manifestación de autoridad***)

La maestra E, ve la hora, faltan 10 minutos para que salgan, se dirige a mí y me dice “quieres ver como bailan los niños” , saca su disco, recorre algunas mesas hacia la pared y les dice a los niños que formen un circulo que van a bailar, la mtra E “pongan atención, listos” la mtra empieza a bailar y al mismo tiempo da indicaciones, “muevan los pies, las niñas muevan la falda” “hacia adelante” los niños se amontonan, ella los empieza a acomodar nuevamente, mueve sus manos indicando a dos niños que se intercambien de lugar tres veces seguidas, la mtra se acuerda del listón , se los amarra a un niño en la cintura y le hace señas a la niña de que lo tiene que jalar, la niña jala el listón y lo tira al suelo, la mtra les hace señas (la maestra hace un movimiento cruzando sus brazos lo que indica que los niños se tiene que intercambiar su lugar), los niños se intercambian, la niña y el niño con el pie mueven el listón y lo levantan para mostrar el moño que ya estaba formado, está por finalizar la música la mtra le dice a los niños “el sombrero, nos lo quitamos” ((la falda y el sombrero, los niños no lo traían físicamente, lo estaban trabajando en el imaginario por lo que solo algunos atendían las indicaciones o señales de la maestra))

La maestra cuando los niños terminan de bailar les da un aplauso y les dice que lo hicieron muy bien.

En la puerta observo que tiene colgado un traje de veracruzana elaborado con papel crepe, la mtra E ve que lo observo, me dice ma:: es el traje que van a traer las niñas, es la muestra que hice para que las mamás de las niñas lo vean y se los hagan

La mtra se asoma a ver si ya van a abrir la puerta, se dirige a su escritorio y toma unos papeles, les dice a los niños “les voy a entregar las invitaciones para que se las den a sus papás y mañana puedan venir a la fiesta, les voy a dar unas crayolas para que iluminen la figura y aunque lleguen sus mamás van a seguir trabajando hasta que yo les vaya hablando”, reparte las invitaciones, me acerco a la mesa de unos niños para verla, (en

¿El juego libre adquiere un lugar específico en la organización de la jornada? ¿Solo en algunos horarios se permite y en otros no? ¿Por qué la educadora interrumpe el juego libre en cuanto se siente observada? El juego libre en la organización de la jornada no ocupaba un lugar específico se podía utilizar en cualquier momento que se considerara fuera oportuno y representaba un elemento de distinguibilidad del trabajo en preescolar. Reconfiguración de la jornada escolar

¿Por que no entrega las maestras las invitaciones sin iluminar,? ¿La actividad la realiza para llenar tiempos, o

un cuarto de hoja tamaño carta está impresa una campana de la Independencia) una niña me pregunta “¿Qué dice aquí? (la niña Infiere que algo dice porque hay letras); leo a la niña [el jardín de Niños M invita a la conmemoración del día de la Independencia, y a la verbena popular, los esperamos a las 11:30]

Me dirijo a la educadora E, y le pregunto “¿Cómo está la organización del evento mañana?

mtra E : mañana primero trabajamos con los niños por circuitos, vamos a hacer primero actividades pedagógicas, está el museo, van a hacer paletas de amaranto, van a armar rompecabezas, otra de lenguaje oral, poesía, y después la representación, que la van a hacer los padres de familia no me acuerdo de que comité ((se refiere al comité de participación social de padres de familia)) y a las 11:30 ya entran los padres de familia y se presentan los bailables y luego la verbena donde va a haber puestos de comida y juegos, lotería, pesca, canicas, dardos, ensartado con botellas, tómbola. (unas madres de familia de la mesa directiva entran al salón a hablar con la maestra cuestiones relacionadas con evento);me despido de la mtra. ***(la última actividad realizada por la maestra al parecer fue para llenar tiempo creo que se debió a que yo me encontraba en su salón)***

14:00hrs Subo las escaleras veo dos maestras están haciendo anotaciones en los pizarrones que se encuentran afuera de sus salones, me acerco a saludar a **la mtra M es la que tiene el grupo de 1er grado, los niños algunos están sentados, hay un niños recostado en un tapete está llorando, otros andan caminando por el salón, la mtra dice “éste niño sigue llorando aún no se puede adaptar” “y yo tampoco, la verdad es que llego bien cansada a mi casa llego a dormirme, les digo a mis hijos que no me molesten” se dirige a los niños “ya van a abrir la puerta” “ se asoma por el barandal “ya son las dos, ahora si ya se atrasaron”, me despido de ella.**

Veo por el barandal que hay 4 padres de familia tienen una malla sol extendida en todo el patio ((la malla sol, es como una especie de lona muy liviana de color negro, la tela es de un calado muy fino)), la van a colocar en el patio para el evento de mañana donde se va a llevar a cabo la representación y los bailables))

14:00 Veo que la directora va de un lado para otro organizando padres de familia para diversas acciones, creo que no ha notado la hora, las maestras se empiezan a asomar por el barandal para ver a que hora se va a abrir la puerta, como no hay indicios de la apertura de la pereta, **la mtra L entra a su salón ,la saludo, dice “pásate”, les empieza a entregar a los niños unos dibujos (son las mismas invitaciones que tenía la mtra E) pide a un niño las reparta**

para dar una presentación "bonita a las invitaciones"?¿El cuidado que las educadoras tienen de la presentación de las invitaciones obedece a una indicación o es iniciativa propia? Núcleos simbólicos Sentido de la estética

¿Las maestras perciben la extensión del horario como un atentado a su labor de madre? La extensión del horario al parecer causa una sensación de molestia, en vez de agrado por considerarse que les proporciona mayor tiempo para la implementación de sus actividades didácticas? Tensiones del cambio

¿Por qué la maestra da la indicación de que si no hay algún pariente entreguen la invitación a otra persona aun que esta no pertenezca a la

a sus compañeros, la maestra se dirige a los niños dice ma.: “se las van a entregar a sus familiares, abuelos, tíos, primos, o quien encuentren en la calle y les van a decir que los invitan a la fiesta de la escuela.”

La mtra L se dirige a los niños ma: “quien quiere decirle a la maestra /refiriéndose a mí/, ¿cuál es la fiesta de mañana?” “díganle como les dije, ¿qué van a decir cuando entreguen las invitaciones?”, un niño se levanta y le dice a la maestra “porque no mejor les dices tu a las mamás” la educadora responde “porque ustedes ya son grandes y deben de ser responsables, aparte ustedes saben de que va a ser el evento” “a ver quien le va a decir a la maestra”, se levantan dos niños y se dirigen a mí niños: “es la fiesta de la independencia (con esta palabra se atora el niño, la maestra lo ayuda) de cuando lucharon para que México fuera libre, y por eso hay que festejar” , la maestra voltear, se da cuenta que los padres de familia ya están formados afuera del salón, me despido de la educadora.

14:10 Bajo y en el patio me encuentro a la Directora, me saluda me dice que me espere, entra a la dirección, veo que están padres de familia de la mesa directiva, están realizando boletos para la venta de comida de la verbena de mañana.

La Directora sale de la dirección dirige a los padres de familia que están con lo de la lona, les da indicaciones.

Pregunto a la directora “¿cómo surge este evento? ¿Cómo lo decidieron?

D – “A principios del ciclo escolar, elegimos que eventos vamos a realizar, no todos porque son un montón de fechas, elegimos las más significativas, después las rifamos para que cada educadora se quede encargada y sea la que coordine aunque todas participamos, al principio las dejo que decidan y entonces les digo todo está muy bonito ¿y los aprendizajes de los niños? entonces toda la propuesta se desbarato, si la verbena, pero no solamente ese es el festejo , entonces todas empiezan a pensar y mirar las competencias, y ya las incorporan, ahora todo lo que se hace se tiene que estar justificado con un sentido pedagógico.

Mira por ejemplo hay una competencia que dice que reconozcan o valoren la cultura y su pasado, ya con esta competencia decidimos montar un museo, es como trabajar la línea del tiempo, que vayan entendiendo que las cosas no siempre fueron iguales que van cambiando, y entonces ya remitiéndonos a las competencias organizamos el circuito, lo que ellas querían hacer

comunidad escolar? ¿Que representa para la maestra que exista un público para los eventos extraordinarios? La visibilidad como medio de reconocimiento es un elemento de distinguibilidad del trabajo docente de la educadora

¿Qué tiene que ver con lo que se considera educativo que es necesario mostrar? ¿De qué forma se las ingenian las educadoras para visibilizar los denominados aprendizajes? ¿Cómo se realiza el proceso de planeación en donde es necesario integrar lo educativo y lo creativo? La directora manifiesta que las educadoras no logran del todo concretar este proceso de integración en donde lo educativo debe adquirir mayor relevancia sobre lo creativo en la planificación de los eventos.

Una primera aproximación analítica a este registro parece indicar que en los eventos denominados extraordinarios se crea una idea constante que alude a mostrar aquello que cotidianamente no existe en la escuela, es decir, cotidianamente se permite que existan errores u omisiones en las respuestas o movimientos de los niños, sin embargo en los eventos extraordinarios las educadoras invierten más tiempos, espacios o materiales para hacer visible de la mejor manera, aquello que considera como un conocimiento valioso, en donde no hay cabida para las equivocaciones.

Esta constante de mostrar un algo a un alguien, domina el escenario de los tiempos extraordinarios en el que cada educadora busca formas diversas para lograr la encomienda, podemos observar educadoras repitiendo una y otra vez el baile acentuando sus movimientos para que los niños la imiten, algunas ensayando sus diálogos o bailes en su salón, otra transformando la ambientación de los espacio, otra iluminando las invitaciones del evento etc. No solo es importante visibilizar el conocimiento, si no que se hace necesario darle valores agregados que sirvan como parámetros de comparación para ganar una especie de reconocimiento entre las mismas educadoras y hacia el exterior.

Otro elemento que se percibe a través del registro es una constatación en la que existe una marcada preocupación por mostrar el sentido pedagógico de dicho evento, se busca visibilizar aquello que se considera educativo y recubrirlo con aquello que se considera creativo,-

La creatividad y la estética son elementos que afloran como valores agregados a lo que se considera un saber educativo, situación que alude a aquellos elementos que han dado distinguibilidad histórica al trabajo docente de las educadoras.

Las concesiones en las extensiones de los horarios que la presentación del evento requiere, y que la ampliación del horario permite, se perciben como una sobrecarga de actividades tanto para las educadoras como para los alumnos, sin embargo pese al cansancio que manifiestan ambos, parece ser que el evento amerita este doble esfuerzo por que es el medio para obtener el reconocimiento de un algo.

Características que debe poseer una mujer para ser educadora

Transcripción realizada de la Obra “Teoría y práctica del Jardín de Niños” de Rosaura Zapata (1962: 13-16)

La educadora debe gozar de buena salud y se valdrá de todos los medios para conservarla, puesto que además del triste espectáculo que al niño ofrece una persona de apariencia débil y enfermiza estará muy lejos de cumplir con su papel de animadora. Sus frecuentes ausencias del plantel por enfermedad comienzan por apenar al pequeño y más tarde acepta como natural el que se esté enfermo y que a causa de ello se falte al cumplimiento de las obligaciones adquiridas.

Así pues, todos los medios de que se pueda disponer para la conservación de la salud deben aprovecharse sin vacilaciones.

Entre nosotras inician las educadoras sus prácticas de volly-ball, de tenis, de natación y con todo gusto aceptan y practican desde hace tres años la gimnasia rítmica que tan valiosa les es, para ellas mismas, y para aplicarla con los niños encauzando su educación física dentro de las normas de arte, de flexibilidad y de gracia que la rítmica proporciona.

La educadora debe poseer el sentimiento estético. A que forzosamente la conduce la amplia cultura que su profesión le demanda.

El niño es un artista. En la época admirable de la pre-escolaridad inventa juegos y se estructura un mundo de acuerdo con su fantasía. Le da vida al juguete que está en sus manos y lo hace actuar de acuerdo con sus imaginación. Expresa sus ideas por medio del material didáctico, sorprendiéndonos con las obras maravillosas que de sus manos salen. En sus dibujos con semillas, palitos, crayolas, gises pinceles y colores, así también al modelar y construir realiza obras que encantan y en su interpretación de la música en su Rítmica, toma actitudes tan naturales y artísticas que nos dejan sorprendidos.

Si la educadora no posee la sensibilidad artística necesaria para percatarse de esas manifestaciones –en los niños- y dirigir las sabiamente, perderemos en la vida del

niño las mejores oportunidades [.....] con que viene dotado a fin de cimentarla en la belleza y en la verdad.

La educadora debe ser alegre si es que perseguimos como finalidad suprema el hacer que los primeros pasos en la vida sean dados con la impresión de que ellos marcan el sendero del bien y de la felicidad. En el rostro de la educadora, en su porte, en sus ademanes, en sus gestos, en su palabra y aún en su vestir, plasma el niño sus ideas acerca del contento y del optimismo.

Por eso es que admiramos la sonrisa sincera que alienta, que anima y que persuade al pequeño de actuar de tal o cual forma.

Es necesario que la educadora se percate del mal que puede ocasionar si carece de los atributos que se desean en ella y entre los cuales figuran como algo indispensable la alegría que constituye el sedante a la tristeza y la melancolía peculiares de nuestra raza y que encontramos acentuados en el niño de las Comunidades indígenas, de humildes clases trabajadoras o del abandonado moralmente. [.....] Sabemos bien que no podemos obtener del niño más que lo que le ofrecemos, y desgraciadamente no siempre es el aliento vital, la suavidad y la ternura lo que empleamos al plasmar los espíritus que tenemos encomendados.

Cuando en un Jardín de Niños no se escuchan risas y los ojitos no se animan con la luz del contento y hay en los cuerpecitos flojedad e indiferencia, se está faltando al compromiso sagrado que se tiene con la Patria de estructurar el cimiento de la educación –en la que ella cifra sus esperanzas- bajo las bases más sólidas de salud, laboriosidad y de bienestar precisamente en los años de la existencia que mayor plasticidad ofrecen para conseguirlo.

Queremos pues educadoras plenas de emoción, constructiva y útil que con su animación hagan que en los Jardines de Niños reine la alegría y el bienestar, y que esa felicidad se traduzca en actividad espiritual y física exteriorizada en expresiones con risas y con cantos

La educadora será pródiga en bondades para todos aquellos con quienes trata en el Jardín: niños, madres, educadoras, acompañantes, trabajadores manuales y demás personas con quienes esté relacionada por la índole de su trabajo [.....] La armonía que

reine en el plantel entre todos sus componentes y las buenas relaciones con que fuera de él cuente para su beneficio, crearán el ambiente que nos proponemos y que harán del niño que educamos, un ser eficiente, útil a sí mismo y a los demás.

La educadora debe tener amplia cultura general, precisamente para poder obtener de ella, lo fundamental, el rayito de luz formado con átomos de la vasta claridad poseída de la cual tenemos que extraer la dosis que necesitamos para alimentar una vida que se inicia.

La educadora debe ser dinámica y laboriosa; lo primero porque no puede aceptarse la idea de que mientras en el niño se hace necesario el movimiento y la acción para el justo desarrollo de su ser, la Educadora no responda a esa demanda de la Naturaleza proporcionándole las oportunidades que se precisan a fin de llevar a cabo aquel propósito. Será pues la niña mayor de su grupo que juegue y trabaje lo mismo en las parcelas del jardín, que con los diversos materiales que se ofrecen al pequeño para que exteriorice sus ideas; pondrá variedad en su labro y en todos los instantes alentará el trabajo con su ejemplo de acción y entusiasmo.

La educadora debe ser una verdadera Trabajadora Social que con su sentido de humanidad y comprensión del verdadero significado de servicio y cooperación que demanda tan interesante trabajo, trate de acercarse a todos los sectores que constituyen la comunidad en que actúa para interesarlos por la vida del niño y por el mejoramiento del ambiente en que éste vive.

De los requisitos para la formación de las educadoras y líneas académicas de orientación

En 1910 el requisito para formarse como educadora: contar con primaria terminada, el plan de estudios se desarrollaba en dos años y se reducía a las materias específicas del kindergarten específicas del kindergarten: Cantos y juegos, dones, ocupaciones, juegos de la madre y estudios de la naturaleza (Zapata 1946)

De 1916- 1923 el plan de estudios para la formación de educadoras fue de tres años el cual contemplaba dos años de secundaria y uno de profesional, se estipuló que las educadoras habrían de cursar en los dos primeros años las mismas materias asignadas a las maestras de primaria y en el último año cursarían las materias propias para el ejercicio de su labor, las materias estaban orientadas bajo las directrices froebelianas.

De 1924 – 1938 la carrera de educadora fue de 5 años de estudio, de los cuales tres comprenderían estudios de secundaria y dos de profesional

En 1939 la poca expansión de Jardines de Niños suscitó que el ingreso de señoritas que desearan estudiar para ser educadoras se realizara cada tres años; en este momento la carrera de educadora comprendía seis años de los cuales tres años eran de secundaria y tres de especialización, se continuó con la misma línea de preparación que las alumnas que pretendían formarse como maestras de primaria pero agregando las materias de la educación preescolar

En 1948 se creó la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, este hecho suscitó un plan de estudios propio para el nivel con tres ejes orientadores: educación artística en todos sus campos (música, literatura, plástica, teatro, danza);adquisición de una cultural general enfocada al campo social,; psicología.

En 1962 en educación preescolar, se dieron nuevos programas para la educación normal, se propuso profesionalizar la carrera de educadora por tanto en 1964 se establecen como requisito para ingresar a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines

de Niños contar con secundaria terminada, la carrera de educadora pasa a ser de tres años y un año de pasantía.

En 1969 se elabora un nuevo plan de estudios de 4 años para la formación de educadoras, se orientaba en dos grandes direcciones: la cultura general y la preparación técnica con 8 campos de formación: cultural, cívico, social, filosófico, tecnológico, físico-deportivo, artístico, psicológico y pedagógico (SEP 1970)

Con la reforma educativa de 1972, se modificó al plan de estudios en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños; modalidad materias por semestre, se agregan los campos de formación: lengua extranjera, física, química, biología y matemáticas

En 1975 se reestructura el plan vigente, consistió en disminuir asignaturas en los dos últimos semestres quedando las que orientarían a la elaboración del documento recepcional y la práctica educativa continua que tenía la finalidad el acercamiento al campo real de trabajo

En 1984 se estableció el acuerdo de elevar a nivel licenciatura la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades; el requisito para ingreso contar con bachillerato terminado; también se estableció un programa para las educadoras en servicio que desearan realizar estudios para obtener el grado de licenciatura, una institución importante de nivelación lo constituyo la Universidad Pedagógica Nacional.⁵⁴ El plan de licenciatura en educación preescolar 1984 estuvo orientado en ofrecer una sólida formación profesional con una profunda orientación humanística, sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología (SEP 1984).

El Plan de estudios 1999 para la formación de Licenciadas en Educación Preescolar se conformó en 8 semestres, en su mapa curricular presenta tres áreas de formación: a) actividades principalmente escolarizadas –referidas a las asignaturas, conformada por 32 cursos-, b) actividades de acercamiento a la práctica escolar, mediante observaciones y prácticas orientadas durante los seis primeros semestres con

⁵⁴ Las unidades UPN (unidades sistema educación a distancia) ofertaron: Licenciatura en Educación Básica Plan 79, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 90 y la Licenciatura en Educación Plan 94, poco a poco se fueron nivelando a nivel licenciatura los maestros a iniciativa propia, lo que no quiere decir que fueron su mayoría ni en un lapso breve, aún a la fecha laboran maestros que solo cuentan con estudios de normal básica y una minoría con estudios de posgrado.

el propósito que la estudiante asocie el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la realidad, c) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, la cual se realiza en los dos últimos semestres, las estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación preescolar con la asesoría continua de un maestro tutor (educadora titular del grupo), contando también con el apoyo y seguimiento de un maestro o maestra de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. En estos semestres también llevan a cabo su documento recepcional con el cual presentan su examen profesional para ser acreedoras al grado educativo correspondiente.

La estructura curricular establece: una formación común con las otras licenciaturas de educación básica referido al conocimiento de las bases filosóficas, pedagógicas, legales y organizativas que caracterizan el sistema educativo mexicano y una formación específica relacionada con la educación preescolar, conformado por dos ejes asociados: formación científica y la adquisición de las competencias profesionales. Una noción científica que pretende destacar la noción central de conocer al niño – cómo crece, cómo son, cómo piensan y sienten, cómo se relacionan con los demás, y cómo atender las diferencias individuales, las asignaturas se refieren al conocimiento del desarrollo físico y motriz, afectivo y social, adquisición del lenguaje, adquisición del pensamiento matemático, necesidades educativas especiales y situación de riesgo que pueden presentar algunos niños a fin de realizar una detección temprana y establecer estrategias de atención en la actividad escolar, las asignaturas de expresión y apreciación artística son reducidas a solo dos semestre por considerarse que son manifestaciones en las que convergen las distintas líneas del desarrollo infantil, se menciona una vinculación de estos cursos con los propósitos y contenidos del Programa de Educación Preescolar. (SEP 1999:35 Plan de estudios 1999 Documentos básicos para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales México D.F.)

Planes de estudio para la formación de educadoras

3er año	3er año
1916	1923
Estudios de las obras de Froebel y otros semejantes que se escojan	Teoría educativa del Jardín de Niños
Dones y ocupaciones	Material educativo del Jardín de Niños y ocupaciones
Cuentos en el kindergarten	Literatura Infantil y su técnica en clase
Juegos de la madre	Anatomía, fisiología e higiene
Cantos y juegos	Cantos y Juegos
Métodos y programas	Dibujo espacial del kindergarten
Trabajos manuales en el kindergarten	Psicología aplicada a la educación
Acompañamiento en el armonio o piano	Acompañamiento de piano
Ejercicios físicos	Cultura física
Observación en el kindergarten	Prácticas

(SEP 1988)

Plan de estudios 1948 para la formación de Maestras de Jardines de Niños					
1ER AÑO	Clase por semana	2DO AÑO	Clase por semana	3ER AÑO	Clase por semana
Ciencias de la educación primer curso	3	Ciencias de la educación segundo curso	3		
		Historia de la educación (General)	3	Historia de la educación en México	3
Teoría y práctica del Jardín de Niños 1er curso	6	Teoría y práctica del Jardín de Niños 2do curso	6	Teoría y práctica del Jardín de Niños 3er curso	6
Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2
Dibujo y artes pláticas 1er curso	2	Dibujo y artes pláticas 2do curso	2	Dibujo y artes pláticas 3er curso	2
Educación Musical 1er curso	2	Educación Musical 2do curso	2	Educación Musical 3er curso	2
Juguetería	2	Juguetería	2	Juguetería	2
		Cantos y Juegos del Jardín de Niños	3	Cantos y Juegos del Jardín de Niños	3
Psicología. El Psicoanálisis (general)	3	Higiene escolar con nociones de puericultura	3	Paidología	2
Literatura Universal	2	Cosmografía	2	Historia del arte y	2

				nociones de estética	
Literatura y teatro infantil	2				
Lógica	3				
Sociología	2	Ética	3		
Raíces Griegas y Latinas	2				
				Escritura	2
				Organización y administración de Jardines de Niños	2
				Psicotécnica pedagógica	3

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE EDUCADORA 1964		
4º año	5º año	6º año
Logica	Conocimiento del niño en edad preescolar	Higiene mental preescolar
Español	Didáctica general	Legislación, organización y administración
Problemas económicos, sociales, culturales de México	Literatura infantil	Teatro infantil
Ética		Historia general de la educación
Historia general de la cultura		Historia de la educación en México
Psicología general	Psicología educativa	Psicometría educativa
Observación escolar	Técnica y prácticas del Jardín de Niños y elaboración de material didáctico	Técnica y práctica del Jardín de Niños y elaboración de material didáctico
Educación física y deportes	Educación física e higiene aplicada al Jardín de Niños	
Educación musical (cantos y juegos)	Ritmo y danza aplicada al Jardín de Niños	Música aplicada al Jardín de Niños (cantos y juegos)
Economía doméstica		Educación para la salud y puericultura
Dibujo	Dibujo y modelado	Evolución de la expresión gráfica
Cultivo de plantas y cuidado de animales		Actividades preescolares y juguetería

