UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARIA ACADEMICA
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Significaciones de la experiencia docente de las educadoras: Construcción posible de mundos docentes

Tesis que para obtener el grado de

Maestra en Desarrollo Educativo
(Teoría e intervención pedagógica)

Presenta

Erika Dinorah González Pineda

Asesora

Mtra. Rosa Virginia Aguilar García

México, D.F. **Enero, 2013**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARIA ACADEMICA

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LÍNEA TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Significaciones de la experiencia docente de las educadoras: Construcción posible de mundos docentes

Presenta

Erika Dinorah González Pineda

COMITÉ TUTORIAL:

Mtra. Rosa Virginia Aguilar García

Dr. Elizabeth Rojas Samperio

Mtra. Guadalupe Carranza

Dra. Virginia Casas

Mtro. Héctor Fernando Rincón Fernández

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	6
La teoría	9
Las categorías	11
Lo metodológico	13
La estructura	14
CAPÍTULO 1	
LOS ACTOS DE SIGNIFICADO: APROXIMACIONES A LA TEORÍA DE JEROME BRUNER	
Presentación del capítulo	19
1.1. Significación Cultural	20
1.2. Cultura Escolar y creación de significados	26
1.3. La Construcción del YO: entre lo social y lo singular	35
I3.1. Yo Distribuido	37
1.3.2. El Self o el sí mismo como un Yo Actual	37
1.3. 3. Yo Histórico	38
CAPÍTULO 2	
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NOCIÓN DE EXPERIENCIA DOCENTE	
Preámbulo	42
2. 1. La experiencia: vinculo articulador del conocimiento y la acción	43
2.2. Para una idea de experiencia en la obra de John Dewey	45
2.2.1. El pensamiento en la experiencia	47
2.3. El mundo del sentido común	50
2.4. El pensamiento sobre la acción	50
2.5. Construyendo una noción de Experiencia Docente	53
2.6. La teoría pedagógica	55

Página

CAPÍTULO 3

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Preliminar 62

3.1. La metodología 63

3.2. Categorías teóricas y su relación con las preguntas de entrevista 69

3.2.1. La reflexividad en el Yo Histórico 70

3.2.2.Los significados en el Yo Distribuido 71

3.2.3. El Self y la construcción de un Yo docente 72

3.2.4. La idea de experiencia docente 73

3.3. El Método 74

3.3.1. Diseño y realización de entrevistas 75

3.3.2. Las categorías 76

3.3.3. La estructura argumentativa 81

CAPÍTULO 4

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Notas Iniciales 85

4.1. Conformación de la categoría *Educadora* 87

4.1.2. Tejiendo la contradicción 87

4.1.3. Fröbel, el *Kindergarten y las mujeres cuidadoras por naturaleza* 89

4.2. Las historias narrativas sobre la experiencia docente en preescolar 96

4.2.1. La elección de la profesión: Estudiar para educadora 96

4.2.2. El destino 97

4.2.3. Las circunstancias 99

4.2.4. La construcción de un Proyecto 105

4.3. Categorías Interpretativas 110

4.3.1. La Vocación 110

4.3.2. *Las maestras al 100* 113

4.3.3. La Formación un continuo tejer y destejer el sí misma 115

4.4. Primera Interpretación: Los actos y sus significados 119

Página

4.5. Significaciones sobre la noción de experiencia docente 122
4.5.1 La experiencia: acción y conocimiento 123
4.5.2. *"¿Qué tanto sé? ¿Qué tanto me falta saber?"* 125
4.5.3. *"Ahí sí, nada más te sirve la experiencia"* 130
4.6. Segunda interpretación: La Dialéctica en la Experiencia Docente 135
4.7 Entender la experiencia docente como vivencia 138
4.8. Tercera Interpretación: Un tejido de significados 145

CONSIDERACIONES FINALES
Significaciones de la experiencia docente de las educadoras:
Construcción posible de mundos docentes. 152

ANEXOS 174

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 185

INTRODUCCIÓN

Como seres humanos experimentamos la necesidad de cultivar la memoria, por lo que relatar los hechos de la vida cotidiana, y luego construir la historia, nos proporciona aquello, mediante lo cual nuestra presencia en la sociedad adquiere sentido. “Contar la vida”, para compartir y pertenecer a un mundo social y significante.

Forjamos la historia, haciendo uso de nuestra memoria que suele ser selectiva, injusta e irregular. Nos esforzamos en recordar y conservar el pasado individual y el colectivo. En ocasiones, empleamos mucho tiempo tratando de reconstruir los hechos; en otros casos, invertimos mucha energía tratando de olvidar y de re-inventar lo que ha sido. Aunque el futuro aparece como incierto deseamos participar de él, para ello, inventamos una imagen posible de nosotros mismos.

Construir una historia, estructurarla para entretejer la palabra y las voces, es un trabajo repleto de complejidades. Podemos hablar un mismo idioma, compartir símbolos, signos y significados, y no obstante, nuestra experiencia en el mundo nos hace peculiares al momento de significar nuestros encuentros con lo otro. No poseemos los mismos referentes, nuestra historia particular nos hace distinguirnos como diferentes.

Las historias relatadas por las ciencias sociales tienen sus propias características, una de ellas, alude a que siempre están tratando de personas en interacción humana, en procesos de intercambio y comunicación. Existen entonces, espacios y tiempos determinados, búsquedas constantes para comprender el comportamiento de los individuos, pero también, para descubrir o construir, en nuestra condición humana, caminos posibles para enriquecer nuestra humanización.

El presente trabajo, reúne materiales teóricos y empíricos, sobre las formas de significar la experiencia docente de siete educadoras en un jardín de niños ubicado en la Ciudad de México.

Se trata de un trabajo de investigación que emplea la *narración* como una forma de construir conocimientos y realidades sociales.

La narración es entonces, dentro de este corpus teórico, la pieza fundamental que nos permite construir el engranaje de los significados que culturalmente se han asignado al espacio preescolar y a las mujeres que de forma tradicional lo conforman.

Al iniciar el trabajo de investigación, el objetivo a cumplir era principalmente, conocer e interpretar, mediante entrevistas biográficas, las formas de significación que las educadoras crean a partir de su experiencia docente y conocer, la manera cómo estas significaciones influyen o determinan sus métodos de trabajo. Sin embargo, durante los procesos de análisis, interpretación y redacción de los resultados, en el continuo diálogo con las voces narrativas de las educadoras entrevistadas, descubrí otros tipos y procesos de significación que se encuentran a lo largo de toda la historia de la educación preescolar, específicamente, dentro de la construcción de los espacios sociales y culturales del Jardín de Niños en México.

Descubrí significaciones más allá de la experiencia docente particular que si bien estaban contempladas en el cuerpo teórico, no formaban parte de las prioridades del trabajo de investigación.

Reconocí la necesidad de describir las significaciones que formaban parte de la constitución de la identidad narrativa y docente de las educadoras, ya que éstas me ayudaban a comprender el proceso que caracterizaba su experiencia como profesionales.

El continuo transitar por las diferentes narraciones, para comprender las condiciones personales de cada una de las educadoras, me exigió conocer el proceso histórico-social, por el cual, éstas quedaban determinadas. De este modo, analicé hechos históricos y culturales que influyeron y determinaron las formas de significación de la experiencia docente de las educadoras.

Asimismo, al interpretar las significaciones sobre la experiencia docente, se hicieron evidentes una serie de ***contradicciones*** expresadas dentro del discurso narrativo de las educadoras.

Para entender y explicar estas paradojas, fue necesario indagar el desarrollo histórico de la educación preescolar en nuestro país, en especial, a propósito de la imagen de la Educadora; producto de una idealización que reflejaba y refleja hoy en día el deber ser de la profesión.

Dicha imagen, se encuentra definida dentro de los planes y programas de formación docente, para este nivel educativo, bajo el rubro de perfil de ingreso y egreso; así como también, dentro de algunos de los textos de la época en que la educación preescolar comenzó a ser reconocida.

Como maestra de educación preescolar, mi interés principal en este proyecto de investigación, se centra en el análisis de las *significaciones* que las educadoras construyen, en el ámbito institucional, específicamente, de aquellas *significaciones* que influyen y modifican sus concepciones pedagógicas, al enfrentarse a la realidad educativa dentro de su espacio escolar.

Las preguntas que me pareció prioritario responder fueron: ¿De qué forma significan las maestras, de educación preescolar, su experiencia como docentes? ¿Cómo influyen, en la constitución de su identidad, personal y profesional? ¿Pensar y reflexionar, el significado que le otorgamos a nuestras acciones, influye sobre nuestra experiencia docente? ¿De qué manera?

El objetivo de esta investigación es conocer al interior de un jardín de niños oficial: **¿Cómo significan las maestras de educación preescolar su experiencia docente?** Lo cual, además, permitirá alcanzar los siguientes propósitos:

- Analizar, a través de entrevistas biográficas, la significación de la experiencia docente de las educadoras, es decir, la forma en que significan su acción y argumentan sus actos.
- Conocer los ejes, de reflexión y significación, de las educadoras de su quehacer educativo.
- Interpretar las significaciones, de las educadoras que, son producto de las *redes de significación* que circulan en el espacio escolar.

Desde esta perspectiva, una de las dimensiones de interpretación se orienta a comprender los ***actos de significación*** que las maestras entrevistadas, construyen de sí mismas a partir de su ***experiencia como educadoras***.

LA TEORÍA

El Jardín de Niños[1] en nuestro país no siempre ha sido considerado como espacio educativo. Alrededor de él, se tejen una serie de "imágenes" y "mitos", siempre asociados al *deber ser* de las educadoras, específicamente, a la "imagen de Educadora"; en su función social y educativa pueden observarse una multiplicidad de "significados" que dejan muy poco espacio a las diversas identidades de las docentes preescolares.

El presente trabajo pone de manifiesto la manera cómo las educadoras expresan su forma de *ser* y *hacer* como docentes, y qué significados le atribuyen a su

[1] Escribo Jardín de Niños con mayúsculas para referirme a éste como institución educativa, mientras que al hacerlo con minúsculas, estaré refiriéndome al espacio escolar donde realicé el trabajo de investigación.

experiencia. La forma cómo se constituyen y se descubren a sí mismas, al ir contando su vida profesional.

Las mujeres que trabajan en educación preescolar, llegaron ahí, por muy distintos motivos, aludiendo al destino, las circunstancias, la vocación, el deseo de compartir con otros, el de ayudar.

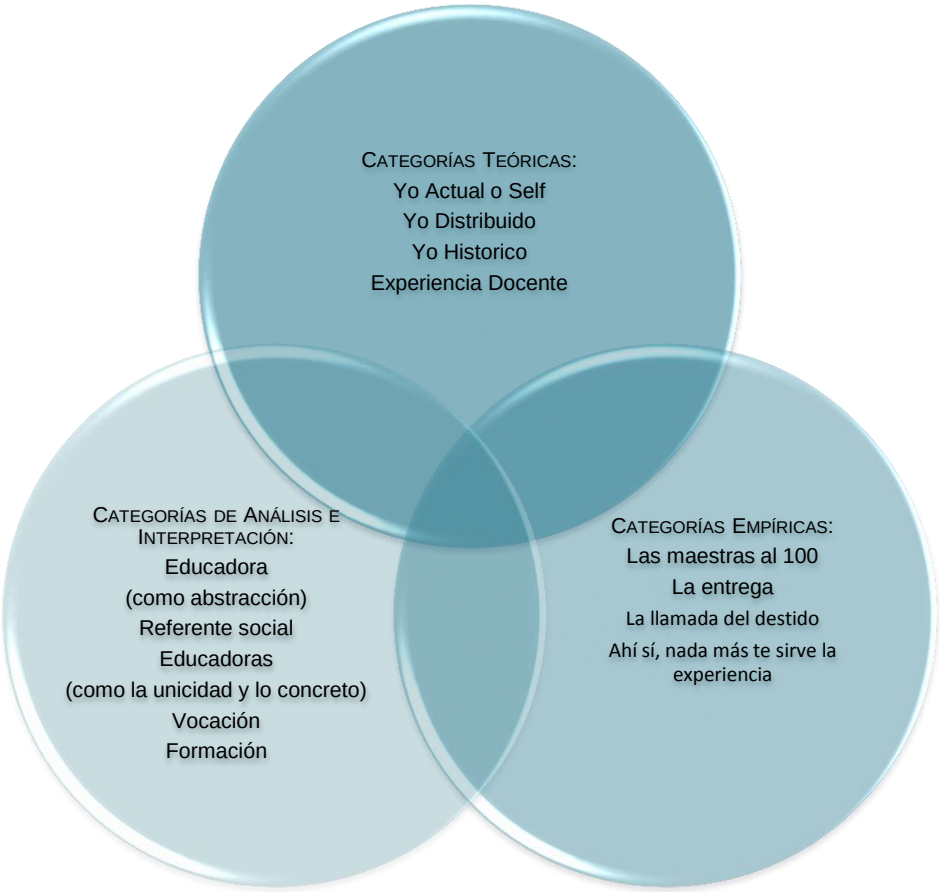
La manera cómo significan su experiencia docente cambia con el curso del tiempo, con su condición de vida y dentro de estos procesos complejos de significación, se modifican también sus formas de trabajo, de relacionarse socialmente y de construirse narrativamente un *yo misma*.

Por ello, y para realizar este trabajo de investigación, se consideraron diferentes teorías que se complementan, al tener su base, en la *interpretación cultural*. Tal es el caso de la propuesta teórica de Jerome Bruner de una *psicología cultural* que integra los planteamientos antropológicos de Clifford Geertz: tanto la teoría narrativa, como *los actos de significado* y la teoría social que explican la realidad como una construcción.

Además de lo anterior, desarrollo una noción de *experiencia docente*, a partir de las ideas de John Dewey, a propósito de la experiencia como expresión del conocimiento en la acción.

En el desarrollo expositivo de los significados de la experiencia docente de las educadoras, se argumentan una serie de ***consideraciones conceptuales*** que permiten la interpretación de dichas significaciones; las cuales se entretejen con las diferentes categorías formando una sola trama.

LAS CATEGORÍAS



Las categorías teóricas, aluden principalmente, a la constitución del Yo. Permiten establecer los tiempos y los espacios, en los cuales, se conforma la identidad narrativa de las personas y en específico de las educadoras.

La noción de experiencia docente sirve para ubicar y delimitar, dentro de los relatos biográficos, las significaciones referidas a la misma y diferenciarlas de

aquellas significaciones que remiten a la vivencia personal, aunque ambos tipos de significación se encuentran vinculados.

La categoría Educadora[2], surge como una construcción conceptual que incluye elementos tanto sociales como culturales. Se refiere a los ideales y a la imagen que se busca proyectar en las personas que ejercen esta profesión. Dicha categoría, sirve al mismo tiempo para determinar y delimitar, la singularidad de la docencia preescolar. A través de ella, es posible comprender e interpretar, las significaciones que las educadoras otorgan a su experiencia individual al tiempo que se entrelazan, con las significaciones colectivas.

Durante el proceso de lectura, de cada una de las entrevistas, he centrado mi atención en las formas cómo las educadoras, hacían referencia sobre sí mismas. Estas maneras de autonombrarse, como *las maestras al 100,* y las identificaciones colectivas, como la idea de vocación, me permitieron conformar las categorías empíricas.

Como puede observarse, las diferentes categorías, no se configuran de manera aislada sino que unas y otras, se entrecruzan y trastocan, advirtiendo que los significados que otorgan las educadoras a su experiencia docente, transitan por diferentes dimensiones.

Reconocer la transición del significado, hace posible la comprensión del comportamiento de las educadoras. Son ellas, quienes explican y argumentan sus actos al momento de narrar su trayectoria laboral.

Una vez conformadas las categorías, fue posible comenzar a escribir de las educadoras en concreto y no sólo, en abstracto, de la Educadora.

Las conocía a ellas como personas en su **unicidad**, pero también, compartiendo la imagen social, de su profesión. Eran las maestras *locas*, *las gritonas*, *las del al*

[2] Hago una diferenciación, por medio de la escritura, entre Educadora, para referirme a lo abstracto, mientras que utilizó minúsculas para referirme a las educadoras en lo concreto.

100%, las mujeres divorciadas, separadas, solteras, madres y cazadoras de la maternidad.

Eran ellas, definiéndose en su feminidad, en su ser mujeres, en su ser como educadoras; narrándose también, en su *deber ser*.

LO METODOLÓGICO

Para la realización de esta investigación, utilice el enfoque biográfico-narrativo como propuesta, para presentar las significaciones culturales. La interpretación cultural y la construcción narrativa, me ofrecieron los elementos teórico-conceptuales, para describir y comprender los conflictos, en un contexto más amplio, que se presentan al interior del jardín de niños y a su alrededor.

En un primer momento, construí categorías teóricas que guiaran el análisis de las entrevistas, como aquellas que refieren a la construcción de un Yo y su relación significante, en la constitución de la identidad docente de las educadoras.

En un segundo momento, posterior al trabajo de transcripción de las entrevistas, en un diálogo silencioso, los giros mostraron las significaciones y con ellas, las categorías empíricas. Abordé las redes de significados, dejando al descubierto, la condición de las educadoras como mujeres que se constituyen social y culturalmente pero que también, se inventan o recrean a partir de la construcción de su historia narrativa.

Seleccioné un jardín de niños de la Secretaría de Educación Pública, ubicado en la zona sur del área metropolitana, como espacio de trabajo empírico.

Simultáneamente, construí mis personajes, es decir, la identidad narrativa de las educadoras.

Por un pacto de confidencialidad, no hay nombres propios reales. Por esta misma razón, les doy el nombre de otros personajes femeninos de la literatura: *La Maga*,

Úrsula, *Lilith*, *Nellie*, *Angelina*, *Eva* y *Esmeralda,* bajo estas denominaciones narrativas las presento para ser leídas.

LA ESTRUCTURA

Este trabajo de investigación, está organizado en cinco apartados, los cuatro primeros, corresponden a cada uno de sus capítulos, mientras que el quinto, esta dedicado a las conclusiones y en la parte final del trabajo, se integran los anexos y las referencias bibliográficas.

El primer capítulo titulado: *Los actos de significado. Aproximaciones a la teoría de Jerome Bruner*, corresponde a la exposición y argumentación teórica; el autor principal es Jerome Bruner y sus consideraciones sobre los actos de significado, la realidad como construcción social y cultural, en la que participamos como intérpretes y creadores, constituyen el tema principal.

El segundo capítulo: *Hacia la construcción de una noción de experiencia docente*; tiene como propósito ofrecer, como se indica en su título, una noción sobre la experiencia docente que nos apoye en la identificación e interpretación, de significados para esta categoría.

El mismo está dividido en tres espacios; en el primero de ellos, presento los planteamiento teóricos de John Dewey sobre su idea de experiencia. Esto es muy importante para el desarrollo de todo el trabajo de investigación, ya que el autor sostiene que no existe una teoría apartada de la práctica.

Sus ideas, son complementadas, con las consideraciones hechas por Bruner sobre el tema. Este espacio, constituye la base de la cual, se origina el sustento teórico que me ayuda a definir una idea plural de experiencia docente, como conocimientos y saberes teóricos, además de prácticos que se complejizan y modifican en la realización del quehacer docente.

El tercer y último espacio, está dedicado a una reflexión de la teoría pedagógica, en torno a las principales ideas de Bruner. Es importante, abrir un espacio, para pensar nuestras prácticas sociales y, en especial, las culturales y educativas, es decir, pensar para comprender nuestras fallas y conocer qué tanto podemos hacer para mejorar.

El apartado titulado: *Consideraciones metodológicas*, pertenece al tercer capítulo y se divide en dos partes. La primera, se encuentra conformada por los fundamentos teóricos de la elección metodológica. Me refiero a los planteamientos propuestos por la investigación educativa, del enfoque biográfico-narrativo.

En la segunda, comparto cada uno de los conflictos, contratiempos, dudas y elecciones, que experimenté, así como la exposición y descripción de cada uno de los pasos que realicé durante el proceso de la investigación, desde el momento de iniciar el trabajo de campo al interior del jardín de niños hasta la forma que cobraría en su presentación final.

El cuarto y último capítulo, que llevan por nombre: "*La construcción narrativa de la experiencia docente"* se encuentra integrado por la argumentación de materiales empíricos para analizarlos e interpretarlos, así como para su relato.

El desarrollo expositivo dentro del capítulo, permite observar en un primer momento, el vínculo con el capítulo anterior; para dar paso a la constitución contextual, donde describo un breve panorama de las condiciones en que se origina el Jardín de Niños en nuestro país y su relación con su fundador.

En este mismo capítulo, presento las categorías de análisis e interpretación, principalmente la de Educadora que me permite describir y comprender las líneas de contradicción en las narrativas de las educadoras.

En la segunda parte del capítulo, presento la historia narrativa de las educadoras; la cual construí, a partir de las significaciones que ellas otorgan a su experiencia docente y las significaciones particulares referidas a su historia personal.

Ahí expongo, la evidencia extraída de las entrevistas y algunas observaciones, en núcleos temáticos, como la elección de la profesión, de la cual se desprende las ideas de la vocación y la formación. Al final de cada uno de éstos, desarrollo una interpretación que sirve para entender las formas de significar la experiencia docente de las educadoras. Describo el entrecruce de significados, entre la imagen de Educadora y las singularidades de las educadoras, en la constitución de su docencia.

Del mismo modo, analizo la manera en que la imagen tejida socialmente y que hasta nuestros días es validada y reconocida, elimina las posibilidades de construir otras formas singulares de docencia en que se reconozca la manifestación de su unicidad como mujeres y como personas.

Por último, en el apartado dedicado a las *consideraciones finales*, titulado: *Significaciones de la experiencia docente de las educadoras: construcción posible de mundos docentes* es, como su nombre lo indica, el segmento expositivo, en el que me permito esbozar mis reflexiones de cada uno de los ejes de investigación; dejando algunos temas en el tintero que bien podrían servir de referencia para estudios posteriores.

En este apartado, expongo mis reflexiones respecto al proceso de investigación y aquellos hechos que logré develar de las significaciones que las educadoras entrevistadas otorgaron a su experiencia docente; resignificándola a lo largo de su trayectoria laboral.

Pienso que las educadoras, recurren a la imagen de Educadora, para lograr el reconocimiento social sobre su desempeño pero al hacerlo, no se permiten cobrar

conciencia de las alternativas que han construido para realizar y enriquecer su experiencia como docentes.

A lo largo del trabajo, se hacen evidentes las carencias institucionales y académicas, dentro de la educación preescolar en nuestro país; así como, las condiciones laborales que entorpecen el trabajo educativo de las educadoras, sin ser éstos temas de la investigación.

Uno de los planteamientos, surgidos dentro del desarrollo de este trabajo, es la viabilidad de construir posibles mundos de docencia, diferentes al canon impuesto, que al ser más inclusivos, permiten a las educadoras, mejorar su trabajo y enriquecer su experiencia.

Debido a que la diferencia, en el espacio escolar del jardín de niños, es entendida en términos competitivos excluyentes, habrá que contar con la disposición por parte de las educadoras, para reconocer en la unicidad, oportunidades para avanzar en la construcción de espacios pedagógicos.

Considero que este trabajo de las protagonistas de la educación preescolar, permite aprehender, las particularidades, de cada una de las educadoras y las personas con las que se constituye socialmente el Jardín de Niños.

Así como las relaciones dialécticas, entre la experiencia de las educadoras y su narración, donde la experiencia estructura sus relatos, pero éstos, a su vez, constituyen una interpretación de la propia forma de significar la experiencia.

CAPÍTULO 1

LOS ACTOS DE SIGNIFICADO: APROXIMACIONES A LA TEORÍA DE JEROME BRUNER

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

Reflexionar sobre las distintas formas en que las educadoras significan su experiencia como docentes preescolares, implica apoyarnos en construcciones teóricas y metodológicas que nos ayuden a interpretar y comprender los significados otorgados a la experiencia y los procesos, por los cuales, estos significados se crean y recrean en su narración.

La teoría propuesta por Jerome Bruner, tiene un enfoque cultural que da relevancia al proceso de interpretación de los significados que se crean alrededor de los diferentes actos humanos.

Sus aportes son importantes dentro de esta investigación pues, nos brindan la posibilidad de conocer y comprender las *redes de significado* que se tejen, narrativamente, sobre la idea de experiencia docente dentro del espacio del Jardín de Niños.

En este capítulo presento, de forma general, la teoría de Bruner de *los actos de significado*. Específicamente, y sobre su sustento teórico, retomo sus categorías referidas a los procesos de construcción del Yo, como un ***Yo Actual*** o ***Self***, ***Yo Histórico*** y ***Yo Distribuido.*** Al resignificarlas me sirven de referente para comprender los procesos de construcción de la identidad docente de las educadoras, y la forma en qué estas se presentan durante el espacio de la entrevista, así como en el tiempo propio de análisis e interpretación de las mismas.

La cultura, los actos humanos y los significados sobre la experiencia son, en este capítulo, los ejes de desarrollo. Creo que pensarnos como seres humanos es considerarnos como sujetos de significado y significación para nosotros mismos y para otros. Interpretar los actos humanos, para comprender y mejorar nuestra acción en el mundo social, es uno de los supuestos planteados en este capítulo.

1.1. SIGNIFICACIÓN CULTURAL

Se dice de la ***razón***[1] que es aquello que distingue y caracteriza al ser humano del resto de las especies. La filogénesis nos cuenta la historia evolutiva de la humanidad, de los cambios de su cuerpo, de la evolución de su cerebro, de las transformaciones rudimentarias que realizó sobre la naturaleza para poder sobrevivir. Sin embargo, no es sólo la razón lo que distingue al ser humano de otras especies, otra distinción característica se encuentra en el uso del ***lenguaje***, en el empleo de signos y símbolos[2]. Los primeros seres humanos que habitaron el mundo, lo experimentaron como algo ajeno y desconocido, la propia naturaleza les resultaba peligrosa: *la realidad se presentaba desafiante*. Una de sus primeras necesidades fue agruparse, intentar comunicarse y crear herramientas que les permitieran sobrevivir; como lo resume Federico Engels en su ensayo *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*:

> *"Los hombres en formación llegaron a un punto en que tuvieron la necesidad de decirse algo los unos a los otros.* La necesidad creó el órgano: la laringe poco desarrollada del mono se fue transformando, lenta pero firmemente, mediante modulaciones que producían a su vez modulaciones más perfectas, mientras los órganos de la boca aprendían poco a poco a pronunciar un sonido articulado tras otro" (Engels: [1888]2002, 16).[3]

---

[1] La ***razón*** y el uso del ***lenguaje*** han estado unidos para ayudarnos en la tarea de conocer, interpretar y comprender la realidad**.**

[2] En el prólogo a la edición castellana del *Diccionario de los símbolos,* de Jean Chavalier (1986), Olives Puig, escribe que el símbolo es *"el fundamento de todo cuanto es. Es la idea en su sentido originario, el arquetipo o forma primigenia que vincula el existir con el Ser. Por él, a modo de puente el ser se manifiesta a sí mismo: crea un lenguaje, inventa los mundos, juega, sufre, cambia, nace y muere*". (p.13)

[3] El uso de cursivas, como una estrategia para destacar ideas que considero importantes para el desarrollo de mi propio tema, es personal, y las utilizó en la mayor parte de las citas textuales.

Después tuvieron la necesidad de explicar por medio de narraciones (mitos de creación fundacionales, leyendas, relatos de héroes y dioses), la propia existencia, incluida la muerte.

Si nos pensamos como seres humanos, tenemos necesariamente que pensarnos como seres históricos y culturales. Incluso, desde el momento mismo de nuestra concepción, nuestros padres participaron de ***actos de significado***[4] que dan *sentido* a la danza de sentimientos y emociones que los unen. Durante el embarazo, las relaciones afectivas entre la madre y el feto están permeadas por un sinfín de *significados culturales* que pueden girar en torno a la imagen materna, a las ideas de feminidad y fertilidad, etc. Después, fuera del útero son *los otros*, los que nos introducen al *mundo social*, al *mundo de las palabras* y *los significados*. Cuando comenzamos a nombrar las cosas, *cuando comenzamos a reconocer el mundo de los objetos podemos dar sentido a la realidad que habitamos*. Lev Vygotsky (1995, 52), en su texto *Pensamiento y lenguaje,* desarrolla esta teoría y considera a la palabra como *"la unidad viva de sonido y significado"*, el significado es también *"un acto de pensamiento"*, por ello concluye que el significado de las palabras es *"pensamiento y habla a la vez"*.

Como puede observarse, no es desde el desarrollo ontogenético del ser humano que se da inicio al complejo *proceso de significación*, el ser humano se ha visto envuelto por *redes de significado*[5] desde mucho tiempo atrás, desde que inició su desarrollo como especie. En esta misma línea de estudio, Clifford Geertz[6], en su texto *la interpretación de las culturas*, considera al hombre como…

---

[4] Los *actos de significado* refieren a la capacidad que tenemos los seres humanos para construir y crear significados a partir de nuestros encuentros con el mundo y del mundo, de su interpretación y para su comprensión. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, es el título de uno de los textos de Jerome Bruner, en el cual expone esta teoría.

[5] *Redes de significado* es también un concepto empleado por Bruner, con el cual alude a la trama o tejido de significados que sobre una determinada situación crean los sujetos en ella involucrados.

[6] Clifford Geertz, antropólogo estadunidense, se ha interesado por el análisis de los símbolos culturales y de los significados que se crean en el entorno en el que estos se producen. Bruner comparte con él un mismo enfoque teórico y metodológico, basado en el paradigma hermenéutico.

> "Un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto… una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (1973, 20).

Jerome Bruner, quién reconoce abiertamente la influencia de este antropólogo cultural y la importancia de sus trabajos para el desarrollo de su propia teoría, estima como necesario para conocer al ser humano, observarlo *"en el contexto del reino animal a partir del cual evolucionó, en el contexto de la cultura y el lenguaje que proporcionan el mundo simbólico en el que vive"* (1991, 17). En el cual, el hombre es resultado del complejo proceso de transformaciones que ha vivido como especie.

En el prólogo que Bruner escribe para el texto *"La cultura en el laberinto de la mente"* de Joseph María Domingo Curto, puede encontrarse su concepción de hombre, la cual queda expresada de la siguiente manera:

> "El hombre no es una 'especie natural' sino el producto de la historia y la cultura. La esencia de la humanidad es su forma única de compartir las actividades mentales, es decir, lo que entendemos por subjetividad humana…" (Domingo: 2005, 15).

Jerome Bruner[7] concede una gran importancia al ***lenguaje***, reconoce que éste tiene dos funciones: una de *naturaleza social*, ya que como sistema complejo de signos, es el producto de una sociedad y su cultura, cuyo aprendizaje se logra gracias a las relaciones sociales, de diálogo y comunicación que establece el individuo con los otros, siendo éste un reflejo de su realidad cultural. Mientras que la segunda, se refiere a su *naturaleza intelectual*. Para él, acceder a la significación que implica el lenguaje, posibilita también el desarrollo del la mente, por lo tanto, el lenguaje posee una *naturaleza intelectual*. Por una parte, construye significados y crea símbolos para comprender la realidad, esto es, realiza un trabajo cognitivo; por otro lado, la interpretación de esos significados, es lo que

[7] En el pensamiento y desarrollo de las ideas de Bruner sobre el papel del lenguaje y la cultura, puede observarse la influencia de los trabajos previamente realizados por Lev Vygotsky. Bruner reconoce abiertamente ésta influencia, tanto en *la educación puerta a la cultura* (1997), como en *realidad mental y mundos posibles* (1986), en el cual incluye un ensayo titulado: "La inspiración de Vygotsky".

constituye su carácter comunicativo y dialógico. Sin embargo, no existe separación entre una forma y otra de manifestar la naturaleza del lenguaje, éstas se mantienen articuladas por medio de la interacción.

Bruner, privilegia en el desarrollo de toda su obra, la naturaleza social del lenguaje y la importancia que le concede, queda explicitada en la siguiente cita:

> "El lenguaje conlleva una forma de organizar el mundo, literalmente de aprehender el mundo de una manera compartida…. No sólo es una forma de organizar cognitivamente las cosas, sino una forma de comunicarse con los otros; *y en virtud de ambas, una forma de establecer significados con los demás*" (Domingo: 2005, 18)[8].

Pero, dentro de su naturaleza o carácter intelectual, ¿Qué implica, el acto de conocer? La primera consecuencia está en la relación entre el **sujeto** que conoce y el **objeto** en conocimiento[9]. Otra más, se encuentra en el carácter dialéctico de esta relación, que supone la transformación simultánea de ambos elementos (el sujeto pasa de un estado de desconocer al objeto, a otro en el que lo conoce; el objeto, a su vez, cambia en la *representación*[10] del sujeto, de objeto desconocido a objeto cognoscible, es decir, se define su existencia).

Ahora bien, si decimos que *el conocimiento es* una forma de aprehender el mundo y la realidad que nos rodea, es también una forma de *significación del mundo*. Nombrar el mundo de los objetos y de los otros. Nombrar, supone conocer; *significar* y *conocer* son, entonces, dos características de la especie humana.

Conocer y significar son dos elementos claves en los trabajos de Jerome Bruner, que se vinculan por medio del uso del lenguaje. ***Conocer*** para Bruner implica un

---

[8] El uso de cursivas es personal.

[9] Es importante hacer la distinción entre *objeto de conocimiento* y *en conocimiento*, ya que este *"en"* implica un proceso. Es decir, el conocimiento como resultado del proceso de interacción entre el sujeto y su objeto.

[10] Cuando hago referencia a la(s) representación(es), me refiero únicamente al proceso cognitivo por el cual las personas construimos una imagen mental del objeto, las inferencias que elaboramos sobre su naturaleza y la manera en que significamos su existencia para poder comprender y conocer. Si bien en este proceso entra en juego la cultura, no me refiero a las representaciones como lo harían la sociología o la antropología.

proceso de reflexión, por medio del cual se toma conciencia de la propia actividad mental[11]. ***Significar***, por su parte, es también un proceso mental complejo, que hace posible ***entender***[12] la realidad; coincide con Geertz, cuando considera este proceso como una imposición que hacen los sujetos sobre los objetos:

> "La significación no es algo intrínseco de los objetos, acciones, procesos, etc. que tienen, es algo impuesto a ellos; de manera que la explicación a sus propiedades debe buscarse en quienes le imponen significación: los hombres que viven en sociedad… *La interpretación cultural ha de buscarse allí, en las experiencias de los individuos o grupos de individuos cuando, guiados por símbolos, perciben, sienten, razonan, juzgan y obran*" (Geertz: 1973, 334).[13]

Sin embargo, Bruner considera el *acto de significar* no sólo como una forma de nombrar los objetos, sino una posibilidad de otorgar significado a la variedad de actos humanos. Desde esta perspectiva, es importante señalar, como lo hace Bruner, que conocer y significar (como posibilidad comunicativa), son interdependientes:

> "De hecho virtualmente inseparables. Pues por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura" (Bruner: 1997, 21).

En consecuencia, el interés que centra esta reflexión consiste en describir las significaciones derivadas de la experiencia docente, *procesos de significación implícitos en la enseñanza*. Trabajaré, principalmente, sobre el ***proceso de significación*** ya que, dicho proceso, va más allá de sólo *conocer* el mundo y la

[11] Más adelante volveremos sobre esta idea de conocimiento, para ofrecer un desarrollo más amplio.
[12] Cuando se aborde el tema sobre los procesos de conocimiento y las comunidades de aprendizaje, la conceptualización sobre *"entender"*, será expuesta en palabras del autor.
[13] El uso de cursivas es personal.

realidad que se nos presenta tangible. *Significar*, supone construir la realidad y nuestros *mundos posibles*[14]. Bruner considera que es…

> "En virtud de nuestra participación en la cultura, [que] el significado se hace *público* y *compartido*. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación… vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos" (1991, 31).

Desde este punto de interpretación, los significados no son sólo la base que posibilita el intercambio cultural, sino la clave de la evolución mental del hombre.

> "El rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura. Sin estas herramientas, el hombre no es un <<mono desnudo>> sino una abstracción vacía" (Bruner: 1997, 21).

Sin la posibilidad de significar el mundo y nuestra participación en él, seríamos esa "abstracción vacía" que refiere Bruner. Nos humanizamos en la medida en que desarrollamos nuestras capacidades de *crear significados*, de significar nuestra realidad y nuestros actos; lo cual implica complejos procesos de elaboración mental, de comunicación, intercambio e interpretación cultural de nosotros y los otros con quienes compartimos.

La creación de significados, explicada por Bruner queda expuesta de la siguiente forma:

> "Supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber <<de qué tratan>>. Aunque los significados están <<en la mente>>, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término su

[14] La afirmación: "mundos posibles", alude a un ensayo escrito por Bruner, sobre la teoría desarrollada por Nelson Goodman. Éste, considera que la realidad se presenta como una construcción que es resultado de las interacciones humanas, en las cuales existe un proceso de negociación de significados culturales. Supone que existe una *realidad mental*, intrapsíquica creada por cada sujeto y una *realidad social* construida como seres humanos.

comunicabilidad… los significados aportan una base para el intercambio cultural" (1997, 21).

El modo en cómo nos constituimos como especie, como seres humanos y la manera en cómo hemos ido construyendo sistemas culturales que nos ayuden a organizar el mundo y nuestra realidad, no ha sido una tarea sencilla. La educación como proceso de socialización, que posibilita la integración de la persona a su sociedad y su cultura, ha sido siempre un acto intencional. Dicho acto, al realizarse entre personas y por personas está revestido por una diversidad de significados. La educación, escribe Bruner, es *"una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella"* (1997, 31).

1.2. Cultura Escolar y creación de significados

La escuela como institución educativa, es resultado de la construcción social y cultural del hombre en sociedad, es un espacio formativo, en el cual los educandos tienen la oportunidad de participar en experiencias de enseñanza y de aprendizaje que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus capacidades físicas, afectivas, sociales y cognitivas, así como las formas de construir su propio conocimiento. Es importante señalar que una de las teorías en que Bruner basa sus estudios y su propuesta de una *psicología cultural,*[15] es la *teoría constructivista*. En este sentido la idea de *construir*, permea sus planteamientos sobre la realidad, la cultura y el conocimiento. Desde esta perspectiva tanto el mundo como la realidad es producto de una construcción del ser humano y de sus relaciones con otros seres humanos, para Bruner:

[15] La *Piscología Cultural* planteada por Jerome Bruner, surge como una propuesta para estudiar los comportamientos psicológicos de las personas con relación a su contexto y dentro de una constante interacción. Su estudio se centra en la "acción", la cual es considerada por el autor como *"intencional"*. Su propuesta de dar a la psicología un carácter cultural, parte de la idea de que las personas tienen derecho de ofrecer una explicación sobre sus acciones, de argumentar sus actos, lo cual sirve al observador para poder realizar una interpretación más completa del hecho que observa. Véase Bruner (1991), *Actos de significado*, capítulos uno y dos.

> "El mundo humano no es un mundo 'natural', es decir, no es un mundo que este allí para ser descubierto. Debe ser reconstruido nuevamente por cada generación y por cada individuo que participa en él. Casi todo en este mundo humano es un artefacto; incluso los objetos inanimados que nos rodean se convierten en artefactos hechos por el hombre, en herramientas y objetos socialmente útiles, así como en objetos de arte" (Domingo: 2005, 16).

Desde el análisis sobre la obra de Jerome Bruner, puede entenderse a la cultura como un eje desde el cual es posible vincular tanto la mentalidad individual y colectiva, como las prácticas culturales que son producto de estas mentalidades, pero que también influyen su conformación.

Por ello, es posible comprender aún más su idea de "construcción", pues son los seres humanos en interrelación con ellos mismos y con otros, quienes hacen posible *la creación de significados por los cuales el mundo de la realidad se construye.*

> "La cultura se convirtió en el factor principal a la hora de conformar las mentes de quienes vivían bajo su férula. Como producto de la historia más que de la naturaleza, la cultura se había convertido en el mundo al que teníamos que adaptarnos y en el juego de herramientas que nos permitía hacerlo… Su poder sobre el funcionamiento mental del hombre y de la vida humana radica en que proporciona el medio mismo mediante el cual la cultura conforma a los seres humanos de acuerdo a sus requerimientos…. en la mayor parte de las interacciones humanas, la <<realidad>> es el resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura" (Bruner: 1991, 31-42).

La cultura, según las propias palabras de Bruner, *"nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones sobre nosotros mismos y nuestros poderes"* (1997,12).

El objetivo de la educación, es para Bruner: *"ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en su complejidades y contradicciones"* (1997,10). La escuela pone de manifiesto las características

específicas de cada nación, pero un rasgo en común es que la escuela es un espacio de socialización y como tal, responde a las necesidades y características de su cultura. Bruner considera que la escuela…

> "Constituye el primer y más importante contacto con la cultura en el que el niño va a vivir y es el primer lugar en el que puede plantearse cómo funciona y el primer sitio donde espera respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderla" (1997, 2).

En este texto, *"Educación puerta a la cultura"*, su autor comenta que el proceso educativo escolarizado tiene consecuencias *instrumentales* sobre la vida de aquellos actores implicados; sostiene que:

> "La educación por muy gratuita o decorativa que pueda parecer o presentarse, aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, con las que después se puede comprar <<distinciones>> en los <<mercados>> institucionalizados de una sociedad.… La educación nunca es neutral, nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas… La educación siempre es política en este sentido más amplio" (1997, 43).

Más adelante, y para concluir con este postulado, nuestro autor, estima como uno de los principios educativos más importantes, la relación entre la escuela y la cultura, en dicha relación podemos observar y comprender lo que él denomina <<*carácter situado*>> de la escuela y del aprendizaje escolar, expresándolo de la siguiente forma:

> "El *qué* enseña, qué modos de pensamiento y qué <<registros de habla>> cultiva de hecho en sus alumnos, no puede aislarse de cómo la escuela se sitúa en las vidas y culturas de sus estudiantes. Ya que el curriculum de una escuela no sólo *trata de* <<materias>>. La materia temática suprema de la escuela, considerada culturalmente, es la propia escuela. Así es como la mayoría de los estudiantes la experimentan, y como determinan los significados que le atribuyen" (1997, 46).

Por ello, escribirá Bruner, la "educación es una puerta a la cultura", ya que la tarea de los maestros, es ayudar a los niños…

> "No sólo a dominar las habilidades técnicas sino también conocer y tomar conciencia del mundo en el que van vivir. En este sentido, la función del maestro es la de <<concienciar>>… Concienciar e informar sobre los modos de dar sentido al mundo" (1997, 46).

Sin embargo, y desde una postura más crítica sobre la sociedad(es) y su(s) cultura(s), este autor considera que la escuela y la educación no sólo son una forma de reproducción social y cultural, sino que éstas, suelen estar en constante conflicto sobre las formas mismas de esa reproducción, lo que le lleva a cuestionarse sobre si las escuelas sólo deberían aspirar a reproducir la cultura, o *¿harían mejor si se dedicaran al ideal de preparar a los estudiantes para enfrentarse con el mundo cambiante en el cual habitan?*

Ahora bien, *el conocimiento como resultado de una construcción social* puede estar determinado por las necesidades de la escuela, la sociedad, la cultura en la que los grupos y los individuos están implicados en dicha construcción. Jerome Bruner, mantiene la tesis de la ***mente situada***, esto es, que la cultura, si no determina nuestras estructuras mentales, sí puede dar forma a la mente. El autor, desde un enfoque multicultural considera que:

> "Las culturas no son sencillamente colecciones de gente que comparten un lenguaje y tradición histórica común… Las culturas se pueden concebir como sistemas de intercambio elaborados, con medios de intercambio tan variados como el respeto, ciertos bienes, la lealtad, y ciertos servicios" (1997, 47-48).

Puede resultar muy arriesgado considerar a la cultura como conocimiento en su relación bidireccional; sin embargo, Bruner piensa, que *el conocimiento está dotado de significado*. El cual permite comprender el sentido del mundo de los objetos y los sujetos; por tanto, no es algo acabado.

> "El conocimiento <<hecho por el hombre>> más que sencillamente puesto ahí; en cómo nuestro conocimiento sobre el mundo y sobre los otros se construye y se

> negocia con los otros, tanto los contemporáneos, como aquellos que nos dejaron hace tiempo" (1997, 83).[16]

Bruner, al profundizar sobre el conocimiento, lo vincula a la idea de "inteligencia distribuida". La inteligencia no es un producto individual, sino el resultado de la interacción entre las personas, con quienes comparte los conocimientos.

> "El quid del la idea es que es un grave error ubicar la inteligencia en una sola cabeza. Existe además no sólo en un entorno particular de libros, diccionarios y notas, sino también, en las cabezas y los hábitos de los amigos con quienes interactúas, e incluso en lo que has llegado socialmente a dar por supuesto… Es sutil <<compartir>> lo que constituye la inteligencia distribuida. Al entrar en semejante comunidad, no sólo has entrado en una serie de convenciones de praxis, sino también en una forma de ejercer la inteligencia" (1997,172)

En *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva* (1991), Jerome Bruner plantea sus ideas sobre el constructivismo; desde la perspectiva de la psicología cultural. Éste puede entenderse del siguiente modo:

> "Exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y todo lo consciente que podamos de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas. Exige que nos hagamos responsables de cómo conocemos y por qué. Pero no pretende que hay una sólo forma de construir el significado, o una sola forma correcta. Se basa en valores que, en mi opinión, son los que mejor se adecuan para hacer frente a los cambios y fracturas que se han convertido en un rasgo característico de la vida moderna" (p.47).

En la posibilidad que tienen los sujetos, de comprender e interpretar esos significados, es viable acceder a la construcción de algún tipo de conocimiento, que les permita acercarse a otras formas más complejas de manifestación de su experiencia. La característica de significación del conocimiento, hace necesario que su expresión, dentro del curriculum, se encuentre contextualizada. Estas ideas

[16] En su tercer capítulo: *la complejidad de los objetivos educativos,* Jerome Bruner expone de forma detallada estas ideas sobre el conocimiento y su relación con la cultura. Hace una distinción entre el conocimiento personal y el social, y el conocimiento local y el universal.

son las que llevaron a Bruner a elaborar su tesis sobre el *plan de estudios en espiral*[17], el cual queda explicado, por el mismo Bruner, del siguiente modo:

> "En esta línea de razonamiento a su vez implicaba que el objetivo de la instrucción no era la amplitud, sino la profundidad: enseñar con ejemplos de principio generales que evidencian tanto casos particulares como fuera posible. Eso estaba muy cerca de que la idea de que la forma de un currículum se concibiera como una espiral empezando por una descripción intuitiva de un campo de conocimiento y volviendo hacia a tras para representar el campo de manera más poderosa o formal según se necesitara. El profesor, en esta versión de la pedagogía es un guía para entender, alguien que te ayuda a descubrir por tu cuenta" (1997,13).

Por lo tanto, un conocimiento descontextualizado, carece de sentido ante los alumnos y esto dificulta su aprendizaje, o bien al carecer de valor puede fácilmente ser olvidado, mientras que un conocimiento que se presenta como posibilidad y que forma parte del contexto social y cultural donde se origina, tiene más posibilidades de ser aprendido y de originar nuevos conocimientos[18]. Por tanto, ***la educación*** (entendida como acto intencional de una cultura), ***la escuela*** y ***la cultura*** constituyen una triada indisoluble, unidas tanto por su incorporación de conocimientos y significados, como por su posibilidad de creación y de negociación.

Bruner en el desarrollo del postulado institucional, escribe que las instituciones son producto de la cultura y que sirven para organizar a la sociedad humana, el autor lo describe del siguiente modo:

> "Las culturas…. se componen de instituciones que especifican de forma más concreta qué funciones tiene la gente y qué estatus y respeto se les otorga…. Las instituciones como ha sugerido Pierre Bourdieu, ofrecen los <<mercados>> donde la gente vende sus

[17] Bruner recomendó el *curriculum en espiral,* en el que los estudiantes son devueltos a los mismos temas generales de manera periódica, pero son alentados a abordar estos temas en niveles de conocimiento, representación y análisis diferentes. Cada vez que la "espiral" regresa al tema, los estudiantes ampliarán y profundizarán su conocimiento acerca de éste y por consiguiente serán capaces y estarán motivados para explorarlo en un nivel más profundo. (Bruner: 1963, 81)

[18] Me es importante rescatar esta imagen de la "espiral", ya que más adelante me servirá para exponer la idea sobre experiencia docente y sus conocimientos prácticos.

> habilidades, conocimientos y formas de construir significados adquiridos a cambio de <<distinciones>> o privilegios… Las instituciones compiten por preciar sus distinciones por encima de las otras" (1997, 47-49).

La educación como institución escolar responde también a estos criterios, sin embargo, para Bruner, aquello que la distingue de las otras instituciones ***es*** *"su papel especial de preparar a los niños para tomar una parte más activa en otras instituciones de la cultura"* (1997, 47). Para que esto último pueda ser posible, el autor hace una propuesta para poder mejorar la educación:

> "La mejora de la educación requiere profesores que entiendan y estén comprometidos con las mejoras proyectadas… Necesitamos equipar a los profesores con la preparación general necesaria para tomar parte efectiva en la reforma. La gente que la lleva a cabo crea instituciones. Por muy meditados que acaben siendo nuestros planes educativos, deben incluir un lugar crucial para los profesores. Porque, en último extremo, ahí es donde está la acción" (1997, 53).

En este sentido, la ***educación escolar*** *"se concibe como un ejercicio de toma de conciencia sobre las posibilidades de la actividad mental comunal, y como una forma de adquirir conocimientos y habilidades"* (1997, 16). Una de las funciones de la pedagogía es cultivar esa conciencia (1997, 38). Para que esto sea posible, tanto el lenguaje desde su característica comunicativa y en su posibilidad de intersubjetividad, así como *"nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren"* (1997, 39), deben posibilitar la creación y negociación de los significados y el conocimiento de sus posibles interpretaciones.

De esta manera, si consideramos el aula, no sólo como un espacio educativo, sino también como un espacio en el que se llevan a cabo procesos socioculturales en los cuales participan tanto los alumnos y el docente, tendremos que considerar al *lenguaje* como el primer artífice del proceso de significación, pero también como medio de comunicación, así como un potencializador en la construcción del conocimiento.

En las actividades educativas, el docente pone de manifiesto la construcción de su conocimiento respecto a las teorías pedagógicas y del aprendizaje. El modo de llevar a cabo la enseñanza permite reconocer, en la práctica educativa, referentes "tradicionales", prácticas significativas o novedosas que llevan a implementar un proceso de construcción del conocimiento, pero sobre todo, nos deja conocer la manera en ***cómo se representan los docentes***, ***sus concepciones en torno a la educación y la pedagogía*** y ***la forma de significar su ser, su hacer y su deber ser***.

El Jardín de Niños[19], es un espacio que está permeado por la construcción de significados, por formas de interpretar los procesos de aprendizaje, por maneras de *dar sentido*[20] a la enseñanza. Al interior del jardín de niños las maestras construyen su "Yo" como docentes; así mismo, expresan mediante sus actos y sus palabras sus concepciones sobre aquello que implica el ***acto educativo*** y ponen de manifiesto la manera en cómo interpretan las relaciones entre las teorías pedagógicas y del aprendizaje y su práctica educativa.

La ***cultura escolar*** va más allá de la sola implicación de un espacio social con características culturales específicas y definidas por el contexto. *La cultura escolar* no sólo conlleva a la creación de una identidad al interior de sus muros, sino y quizá para Bruner sea lo más importante; también *posibilita una construcción de conocimientos y significados necesarios de ser interpretados y reflexionados*. Para

[19] En México se reconoce bajo este nombre a la institución educativa que ofrece a tención a niños entre 2.8 y 6 años de edad. Es importante señalar que desde su propuesta de conformación en 1903 con Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata como comisionadas para llevar a cabo este proyecto educativo y hasta nuestros días ha sufrido importantes cambios que van desde su organización interna (planes y programas de estudio) hasta su reconocimiento dentro de la educación básica de nuestro país en el año 2002 como grado educativo obligatorio de ser cursado. Para una historia de la educación preescolar en nuestro país puede revisarse el texto de Antonio Avitia Hernández *Vademécum: Historia de la educación preescolar mexicana.* En Porrúa, México 2005.

[20] Siguiendo las ideas de Bruner, ***dar sentido*** supone un proceso de apropiación de la realidad, lo cual sólo es posible cuando se dota de significado aquello con lo cual interactuamos, dar sentido nos permite dar respuesta sobre nuestro actuar. Dar sentido a la enseñanza implica no sólo reconocer las prácticas por las características que pueden presentar los docentes, sino por la manera en cómo éstos(as) como agentes educativos aprehenden la realidad, la manifiestan y dan respuesta de sus actos.

que esto ocurra, se hace necesaria la conformación de *comunidades de aprendizaje* o *culturas de aprendizaje*, en las cuales, tanto los conocimientos como los significados son compartidos. El aprendizaje humano, escribe Bruner (1997, 102), *"funciona óptimamente cuando es participativo, proactivo, comunal, colaborativo y entregado a construir significados más que a recibirlos"* En una reflexión que hace el autor sobre uno de sus primeros libros, *El proceso de la educación* (1963), confiesa que su interés estaba centrado en comprender los procesos de conocimiento; en éste considera como necesario, para que dicho proceso tenga éxito que…

> *"Los encuentro educativos, para empezar, deberían producir entendimiento y no simple actuación. Entender consiste en abrir espacio para una idea o hecho en alguna estructura de conocimiento más general*. Cuando entendemos algo, lo entendemos como ejemplo de un principio o teoría más general. El propio conocimiento, además, está organizado de tal manera que su estructura conceptual hace a sus casos particulares más auto – evidentes, incluso redundantes" (1997, 13)[21].

Como hemos ya referido el Jardín de Niños como institución educativa es un espacio de construcción y negociación de significados; la idea de constructivismo es uno de los cimientos teóricos en los cuales Bruner apoya el desarrollo de sus ideas; y es a su vez, el que me permite, particularmente, hablar de los *procesos de construcción de la identidad docente*.

Recapitulando, podemos decir que nos constituimos como seres humanos, históricos y culturales; nuestra identidad se constituye a partir de los procesos de significación característicos del grupo social en que participamos. Nuestro Yo es producto de los intercambios con los Otros con quienes compartimos, es un Yo de afuera hacia adentro.

[21] El uso de cursivas es personal.

1.3. La Construcción del YO: entre lo social y lo singular

Los seres humanos somos tan complejos, como la propia forma en que vamos entretejiendo nuestra *identidad*, lo cual constituye un proceso mediante el que buscamos definir ante nosotros mismos la singularidad y autenticidad de nuestro propio ser. En la que descubrimos que la principal diferencia, con relación a otros seres vivos, es que pertenecemos a una comunidad cultural. Por ello, escribir sobre el Yo, puede ser una tarea ardua y complicada que, de hecho, tiene como resultado el encuentro de caminos divergentes para acercarnos a formular respuestas de este tema, ya que a lo largo de la historia podemos encontrar a muchos pensadores que se han preguntado *cómo se constituye el Yo –cuál es su naturaleza*, *cuál su origen*–; como bien escribe Bruner: "el Yo posee una historia peculiar y atormentada". Sin embargo, y para poder trabajar de manera sencilla sobre las posibles respuestas a la pregunta planteada, Jerome Bruner, nos ofrece tres formas de comprender la constitución del Yo (como un *Yo distribuido*, como un *Yo actual* y, como un *Yo histórico*). En su exposición puede observarse cómo este autor, articula las ideas propuestas por la psicología, la filosofía, la antropología, la hermenéutica y la sociología. En ello, es comprensible su división, al proponer que nuestro Yo, o nuestro *Self* (término en inglés, que designa al "Yo" en "sí mismo") que es, al mismo tiempo una construcción social, pero también una forma de expresión de nuestra interioridad.

Existen formas de articular esa búsqueda constante por definirnos a nosotros mismos, para nosotros y para los otros con quienes compartimos nuestras vidas, las cuales pueden apoyarse en los procesos mentales que utilizamos para definirnos, por ejemplo, mediante las *imágenes* (que representan nuestro Yo), o también por las *palabras* (que dicen de nosotros aquello que somos, expresan nuestros deseos y pensamientos) y, además, por nuestros *actos* (nuestras actitudes, la manera cómo respondemos ante determinadas situaciones).

En este apartado, voy a trabajar sobre cada una de las formas en que se manifiesta la constitución del Yo *como origen de nuestra identidad individual*. El propósito de dicho trabajo es ofrecer una base teórica que me permita identificar cada una de estas categorías de análisis (Yo distribuido, Yo actual y Yo histórico), en el posterior desarrollo metodológico y su articulación con el resto del trabajo de investigación.

Con anterioridad afirmamos que el Yo *da origen* a nuestra particular identidad; por lo tanto, el Ser humano al ser partícipe de una sociedad y de su cultura es resultado de un complejo proceso de construcción tanto de un *Yo social* como de un *Yo individual* y que *conforma* al individuo en la sociedad. Para hablar de estas dos nociones que constituyen al Yo, Bruner cita a Michelle Rosaldo quien sostiene que éstas…

> "No surgen de una esencia 'interior' relativamente independiente del mundo social, sino de la experiencia en un mundo de significados, imágenes y vínculos sociales, en el que todo mundo se encuentra inevitablemente implicado" (Bruner: 1991, 59).

La construcción del Yo desde la perspectiva de la psicología cultural postulada por Bruner, vincula dialécticamente los procesos de formación de una "conciencia privada inmediata", es decir, individual, un procesos de autoconciencia, y los de "consciencia histórico – cultural" o conciencia colectiva (Bruner: 1991, 117). En este sentido es posible hablar de un **Yo dialógico**, capaz de constituirse a partir de intercambios sociales y representaciones de sí mismo; es decir, el Yo como una posibilidad de diálogo conciliador entre la imagen que otros tienen de mi y las ideas que yo formulo sobre mi propia representación como Yo individual.

Para concebir al Yo como persona, Bruner retoma lo planteamientos de David Perkins y lo cita del siguiente modo: *"la persona propiamente dicha debe concebirse… no como el núcleo puro y permanente, sino [como] la suma y enjambre de participaciones"* (Bruner: 1991, 116).

El Yo no es una entidad estática, el Yo como constitutivo de cada persona está en constante construcción y cambio. Bruner considera que esta construcción puede

mirarse desde su constitución como un Yo actual o Self, un Yo distribuido y un Yo histórico. Para conceptualizarlos, considero necesario organizarlos en forma consecutiva por razones metodológicas y no porque la dinámica de su construcción sea de esta manera (lineal), es necesario comenzar por el Yo distribuido.

1.3.1. Yo Distribuido

Cuando Bruner, en su texto *Actos de significados*, hace referencia a la historia de la conceptualización del Yo, comenta la necesidad de interpretarlo del siguiente modo:

> "*El Yo debía considerarse como una construcción que, por así decir, procede del* ***exterior al interior****, tanto como del* ***interior al exterior****; de la cultura a la mente, tanto como* ***de la mente a la cultura****"* (1991, 117).

El Yo, así entendido, puede ayudarnos a explicar la idea de "distribución". *El Yo es "distribuido" en la medida en que mi Yo se construye a partir de los otros, de su representaciones de mí, de lo que dicen y piensan sobre mí.* El Yo, escribe Bruner, *"también se ve enredado en una red constituida por otros"* (1991, 122). Es como escribimos en líneas anteriores un Yo de afuera hacia adentro, *son los significados culturales y las percepciones de los otros, los que definen el Yo*. Los que apoyan una construcción positiva de nuestra identidad o bien pueden dañarla.

La construcción de la identidad personal, depende en gran medida de la **autoestima** y del **autoconcepto** de las personas, escribe Bruner que estos cambian "en respuesta a las observaciones positivas o negativas" que los otros hacen de nuestro Yo.

1.3.2. El Self o el sí mismo como un Yo Actual

La manera en cómo me percibo, cómo me represento a mi (autoconcepto), es lo que constituye mi Yo, mi Self (el sí mismo). El lenguaje y los significados juegan en

esta construcción un papel muy importante, al ser los que posibilitan, a partir de la interpretación, la constitución de un Yo actual, en la medida en que como seres humanos utilizamos el lenguaje *para interpretar nuestros propios actos*. El self, tiene que ver con un *proceso de introspección*, que nos permite representarnos según nuestros propios *criterios, creencias y deseos*. Bruner considera que:

> "Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros" (1997, 15).

Bruner, citando a Polkinghorne coincide en que el Yo…

> *"**No es una cosa estática** o una sustancia, sino una **configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica**, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también **previsiones de lo que uno va a ser**"* (1991, 123).

Nuestro *self* nos permite hacer una revisión de nosotros mismos, de nuestros actos y de la forma en cómo hemos expresado nuestro ser y cómo nos concebimos a futuro, siempre desde la actualidad en que se manifiesta y conjuga nuestro otro Yo, el Yo Histórico.

1.3.3. Yo Histórico

Es un Yo desde el pasado hasta el presente, es un Yo en su condición de posibilidad. Bruner considera que es posible, a través de la *narración del Yo cambiar* el pasado, *construir* el presente e *imaginar* el futuro. El Yo pasado, tiene la posibilidad de *interpretarse* desde su situación actual, puede *justificar sus actos*, mientras que el Yo futuro es siempre una posibilidad, un deseo expresado sobre el Ser.

Así, el *Yo* transita entre viajes al pasado –a partir de reconstrucciones de la memoria, el recuerdo de aquello que nos es grato o la posibilidad de reinterpretar nuestros actos–, y al futuro, para recrearnos en aquellas imágenes de *nuestro yo posible.*

> "No pensamos en *un* Yo, sino en varios *Yoes posibles* junto con un yo actual. <<los Yoes posibles representan las ideas que tiene la gente acerca de lo que *podría* llegar a ser, lo que le *gustaría* llegar a ser y lo que *teme* llegar a ser>>" (Markus y Nurius, citados por Bruner: 1991, 59).

Para poder realizar un estudio sobre la construcción del Yo desde la perspectiva de la psicología cultural propuesta por Bruner es necesario tener en consideración dos requerimientos, a saber:

> "Estos estudios deben centrarse sobre los *significados* en función de los cuales se define el Yo *tanto* por parte del individuo *como* por parte de la cultura en que éste participa. Pero esto no es suficiente si queremos entender cómo se negocia un <<Yo>>, ya que el Yo no es un mero resultado de la reflexión contemplativa. El segundo requerimiento es, por consiguiente prestar atención a las *prácticas* en que <<el significado del Yo>> se alcanza y se pone en funcionamiento. Éstas nos proporcionan, de hecho, una visión más <<distribuida>> del Yo" (1991, 124).

Por ello, y para poder realizar mi trabajo de investigación es necesario conocer la manera en cómo las maestras de educación preescolar construyen y significan su *Yo como docentes*, y la manera en que ponen de manifiesto este Yo en la acción. *La manera en cómo significan su experiencia docente me permitirá conocer por medio de sus palabras y de sus actos el modo en que experimentan las propuestas teóricas y su relación con la acción educativa*. Bruner considera que:

> "Para tener una noción general de un <<Yo>> determinado en la práctica, debemos obtener una muestra de sus actividades prácticas en distintos contextos, contextos que sean culturalmente especificables" (1991, 126).

Para lo cual, me ubicare específicamente dentro del contexto escolar, tomare en consideración las experiencias de las maestras dentro del salón de clases (con los alumnos) y fuera de él (con las compañeras, los padres de familia, los directivos).

Un paso intermedio, que sirve para anudar la significación del Yo y su análisis (la parte metodológica), se refiere a la manera en cómo ***vamos***[22] a entender tanto la práctica docente como la teoría educativa dentro de este trabajo, para así poder analizar y reflexionar sobre los procesos de significación que las docentes construyen de su *ser y quehacer educativo.* Me refiero a la idea de ***experiencia docente,*** noción que se desarrolla en el siguiente capítulo, a partir de los planteamientos hechos por John Dewey.

[22] Utilizó la referencia ***"vamos"*** consciente de que se trata de un trabajo individual y no grupal, en el cual, sin embargo, han participado con sus comentarios, observaciones y sugerencias varias personas. ***"Vamos"*** porque busco el involucramiento con cada posible lector, una forma de diálogo silencioso o lo que Paul Ricoeur llamo *"el circulo hermenéutico".*

CAPÍTULO 2

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NOCIÓN DE EXPERIENCIA DOCENTE

PREÁMBULO

Interpretar y comprender los actos de significado que se crean y otorgan a la experiencia individual y social, culturalmente determinada, son los supuestos básicos de este trabajo de investigación.

En este capítulo, me estaré refiriendo a la idea de experiencia en su particularidad de *experiencia docente*, es decir, a los conocimientos y saberes docentes que las maestras de educación preescolar construyen en sus interacciones y les sirven de referente ante una realidad educativa en constante cambio.

Los planteamientos teóricos, tanto pedagógicos como filosóficos aquí presentados, son los desarrollados por John Dewey a lo largo de toda su obra, como educador del siglo XX.

El eje básico de este capítulo, es considerar la *experiencia docente*, como articulación entre los conocimientos y la acción humana. Unos y otra, se modifican y enriquecen en dicha interacción, lo que hace cada vez más complejas en sus formas de significar la realidad social y personal, a la experiencia humana en general y la experiencia docente en particular.

En este segundo capítulo, desarrollo las ideas propuestas por Dewey, en torno del concepto de ***experiencia***, el cual retomo para construir una noción de ***experiencia docente*** que me sirve de sustento en la realización del análisis e interpretación, de las narraciones de las educadoras y sus procesos de significación.

2. 1. La experiencia: vinculo articulador del conocimiento y la acción

"El estímulo para pensar se encuentra cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o a realizarse".

JOHN DEWEY

¿Cómo conocemos? ¿Cómo modifica nuestros encuentros con el mundo, el conocimiento que construimos sobre éste? Los seres humanos nos hemos nombrado *homo sapiens,* para diferenciarnos de otras especies; lo característico de nuestra humanidad, es la capacidad que poseemos para construir conocimientos, es decir, la capacidad que alcanzamos para expresarnos a nosotros mismos y a la realidad de nuestro mundo circundante. Pero ¿cómo resulta posible que realicemos estas formas de expresión? ¿Cómo construimos nuestros conocimientos del mundo? O ¿a partir de qué? Una forma de responder a estas preguntas, podemos encontrarla en los planteamientos teóricos de John Dewey y Jerome Bruner. Bruner comparte algunas de las ideas desarrolladas por Dewey, referentes al proceso educativo. Ambos autores, en diferentes épocas de sus vidas, se vieron influenciados por la *filosofía pragmática*[1].

Para estos autores, nuestro conocimiento se construye, a través de nuestros actos, es decir, por medio de la ***experiencia*** que obtenemos de la relación con los objetos, las cosas, las personas y/o las situaciones que vivimos. *"La afirmación de que los individuos viven en un mundo significa, en concreto, que viven en una serie de situaciones"* (Dewey: 1938, 46).

[1] ***"Pragma",*** palabra griega que significa acción o acto. El pragmatismo enfatiza el vínculo entre los conocimientos prácticos y los conocimientos teóricos, subordinando el conocimiento a la acción. Se considera a Charles Peirce (1839-1914) como uno de sus fundadores. Para un mayor acercamiento al tema pueden consultarse las obras de Sidney Hook, *John Dewey. Semblanza intelectual*, de Nicola Abbagnano, *Historia de la pedagogía*, o bien *La cultura en el laberinto de la mente* de Domingo Curto.

Tanto Dewey como Bruner, reconocen la importancia del papel de la cultura en el desarrollo humano, ya que la cultura forma y modifica nuestras prácticas. El hacer nos posibilita desarrollar otro tipo de capacidades cognitivas y al mismo tiempo a mejorar nuestras habilidades y destrezas motoras.

La experiencia, como resultado de nuestra interacción con el mundo social y natural, modifica nuestro conocimiento y lo enriquece. La imagen de la espiral, me sirve aquí, para ejemplificar cómo una primera experiencia (cómo un primer acercamiento), nos ayuda a construir conocimientos sobre la realidad inmediata que *experimentamos*, conocimiento que se irá enriqueciendo en experiencias sucesivas.

En el espacio de la educación institucional, uno de los puntos de discusión de la acción educativa, versa sobre la relación entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico, caracterizados como dos líneas divergentes del conocimiento. Por ello, *me interesa comprender e interpretar las significaciones que sobre la experiencia docente construyen las maestras de educación preescolar, ¿estas formas de significar influyen o determinan su trabajo como educadoras?*

Considero que son las docentes –en este caso las maestras de Jardín de Niños– los agentes de cambio y transformación de la realidad educativa. Coincido con las ideas de Bruner, cuando señala que:

> "No hay reforma educativa que pueda despegar sin la participación activa y honesta de un adulto: un profesor deseando dar y compartir ayuda, confrontar y andamiar, y preparado para hacerlo. *Aprender en toda su complejidad, supone la creación y negociación del significado en una cultura más amplia, y el profesor es el vicario de la cultura en general*" (1997, 102).[2]

[2] El uso de cursivas es personal.

Bajo este enfoque, me cuestiono si *¿las educadoras tienen la posibilidad de reflexionar sobre su experiencia como docentes? ¿En la cotidianidad escolar existen espacios para la reflexión? ¿El acto de significar la experiencia docente puede posibilitar esta reflexión? ¿La narración de la experiencia docente puede ofrecer a las educadoras, las condiciones de replantear sus acciones para mejorar su trabajo?*

Estas son algunas de las preguntas que busco responder en el desarrollo de este trabajo de investigación, para lo cual, y específicamente en este apartado, es preciso *desarrollar la idea de experiencia de propuesta por John Dewey*, para luego *construir una noción de experiencia docente* que me permita comprender los procesos de significación que las educadoras construyen sobre su experiencia.

Es importante señalar que si bien el autor principal, para desarrollar estas ideas (experiencia y experiencia docente) es Dewey, iré entretejiendo algunas de las ideas de Bruner que me sirven de apoyo para construir una visión más amplia sobre estos temas.

2.2. Para una idea de experiencia en la obra de John Dewey

> *"Nosotros no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo y donde nuestra tarea principal es previa, y cuando es retrospectiva –y todo conocimiento como distinto del pensamiento es retrospectivo– su valor está en la solidez, la seguridad y la fertilidad que ofrece a nuestra conducta en el futuro".*
>
> JOHN DEWEY

¿Qué papel representa la experiencia dentro de la vida de los hombres?, ¿Cuál es la relación entre experiencia y naturaleza? ¿Qué valor tiene la experiencia dentro de nuestras vidas? ¿Qué importancia tiene la experiencia para el conocimiento? John Dewey es reconocido como el fundador de la *escuela progresiva*, como el

pedagogo del siglo XX, pero John Dewey es ante todo filósofo[3] y en las producciones intelectuales de éste último, pueden verse reflejados sus conocimientos disciplinares, así como el esfuerzo por articular la *práctica filosófica* con la *práctica educativa*.

Para Dewey *la experiencia es siempre un tipo especial de existencia*. Estar vivo supone estar en *interacción*[4] *con* y *en* un entorno específico, de manera simultánea, que caracteriza nuestra vida. Para él, la experiencia significa *que "existe una 'interacción' entre un individuo y objetos y otras personas. Las concepciones de situación y de interacción son inseparables una de otra"* (1938, 47).

Un tema de constante interés, en sus planteamientos teóricos, es la *idea de experiencia*, que comienza a desarrollar en su obra *Democracia y Educación* (1916), y que culmina en su obra más acabada y representativa de su pensamiento filosófico – consideración hecha por algunos estudiosos del pensamiento de Dewey–, me refiero a *La Experiencia y la Naturaleza* (1925). Sin embargo, en obras posteriores, seguirá profundizando sobre el tema, incluso para el año de 1938, publica su obra *Experiencia y Educación*, como resultado de un esfuerzo intelectual por exponer de manera más sencilla sus planteamientos filosóficos y llevarlos al terreno de la práctica educativa, en ella propone una *Teoría de la Experiencia*, que apoye el desarrollo de los procesos educativos.

Para el propósito que aquí persigo, –brindar una idea de experiencia a partir de los planteamientos teóricos de John Dewey–, retomo sus ideas, expuestas en varias de sus obras, con el fin de poder presentar de mejor manera la idea de experiencia que me interesa resaltar.

---

[3] John Dewey nació en la ciudad de Burlington en 1859 (Estados Unidos). Estudio filosofía en la Universidad de Vermont y posteriormente realiza sus estudios de postgrado en la Universidad Johns Hopkins fundada en 1874. Referentes biográficos tomados del texto *"teorías de la educación"* de Bowen y Hobson.

[4] El concepto de interacción está referido a la modificación y/o transformación que en la acción sufren tanto el sujeto como el objeto.

2.2.1. El pensamiento en la experiencia

En su texto "*Democracia y Educación*", John Dewey aborda el tema de los dualismos: teoría y práctica, inteligencia y ejecución, conocimiento y actividad, cuerpo y mente. Considera que es desde épocas muy antiguas (la Grecia clásica), que se dió inicio a este proceso de separación, privilegiando el conocimiento surgido de la reflexión (de naturaleza racional) y desvalorizando el conocimiento producto de la experiencia (de naturaleza empírica), pues este último, podía ser alterado por los sentidos. Dewey lo plantea de la siguiente manera:

> "La experiencia así tiene un carácter definidamente material; ha de tratar con cosas, con cosas físicas en relación con el cuerpo. En contraste con ésta, la razón o la ciencia, se apoyan en lo inmaterial, lo ideal, lo espiritual… Además, va unida a la experiencia la conexión insustituible con el cambio, la variación inexplicable, lo múltiple y lo diverso.… Su conexión con lo 'múltiple', con las diversas particularidades, tiene el mismo efecto y lleva también consigo el conflicto" (1916, 225).

Esta cita me parece muy interesante, debido a que el autor relaciona ideas como *múltiple* y *diverso* cuando refiere *características de la experiencia*, ya que Dewey criticaba fuertemente, la idea de un conocimiento acabado. La certeza en el conocimiento del mundo, brinda al hombre seguridad y confianza, mientras que la incertidumbre lo abruma, pero esta incertidumbre cognitiva lo lleva a crear, investigar, indagar. Por ello, pensar la experiencia en relación con lo múltiple y lo diverso tiene para mi dos sentidos.

El primero de ellos, se relaciona con la concepción de *la experiencia docente*, la cual puede ser considerada en estos mismos términos *como múltiple y diversa*; no hay una única forma de experiencia docente, ni una sola forma de expresar su significación por parte de las educadoras. El segundo sentido, se refiere al *conocimiento docente*. La realidad educativa se encuentra en constante cambio, para enfrentar la incertidumbre de esta realidad mutable, las docentes tienen la

necesidad de indagar, experimentar e investigar para encontrar posibles líneas de acción.

Para 1920, en una serie de ensayos agrupados bajo el título *La reconstrucción de la filosofía*, Dewey continua su oficio de filósofo preguntándose: *"¿Qué es la experiencia y qué es la razón, la mente? ¿Cuál es el ámbito de la experiencia y cuáles son sus límites?"* (p.143) La experiencia ha estado por mucho tiempo relegada frente al conocimiento ideal, sin embargo, Dewey considera y propone que es en la experiencia donde se construye conocimiento, la experiencia es ante todo acción:

> "El organismo actúa sobre las cosas que lo rodean, valiéndose de su propia estructura, simple o compleja. En consecuencia, los cambios que produce en ese medio circundante reaccionan a su vez sobre el organismo y sobre sus actividades**. El ser viviente padece, sufre, las consecuencias de su propio obrar. Esta íntima conexión entre el obrar y el sufrir o padecer es lo que llamamos experiencia**" (1920,152).[5]

John Dewey como filósofo, trabajó en la construcción de una teoría sobre la experiencia; el eje central de sus estudios, se haya en la relación entre el ser humano y la naturaleza. Una de las características de los seres humanos, es nuestra posibilidad de relación e interacción con el mundo y por consiguiente la posibilidad de '*construir'* experiencias (para Dewey se trata de *experimentar* experiencias).

Sidney Hook, quién sigue de cerca las líneas del pensamiento filosófico de Dewey, escribe sobre la idea de experiencia del siguiente modo:

> "*La experiencia, pues, no es algo que tenga lugar en la mente en el momento en que el hombre se enfrenta a la naturaleza* y a través de la que dirija su mirada como si se

[5] El uso de negritas es personal.

> tratara de una pantalla, diáfana o translucida, a un mundo que se halla fuera de él mismo" (1995,152).[6]

La experiencia es resultado de la realización de una acción del hombre *con* y *en* la naturaleza. Dewey distingue dos clases de experiencia, una experiencia primaria u ordinaria y una experiencia reflexiva; considera que la mera actividad no constituye experiencia, si no existe conexión entre el obrar y el sufrir una consecuencia. Esta distinción de la experiencia en dos clases, tiene como base la siguiente idea expuesta por el propio Dewey:

> *"Se trata de una distinción entre aquello de que se tiene experiencia como resultado de un mínimo de reflexión accidental y aquello de que se tiene experiencia como consecuencia de indagación reflexiva insistente y sujeta a reglas"* (1925, 8).[7]

Para que una experiencia pueda ser considerada como tal, Dewey hace hincapié en que la persona que vive una experiencia, necesita encontrar estas conexiones entre el hacer y sus consecuencias:

> "La experiencia encierra dentro de sí misma los principios de conexión y organización. Nada pierden estos principios con que sean vitales y prácticos en lugar de ser epistemológicos. Incluso en el grado más rudimentario del vivir se requiere cierto grado de organización. …*–La organización– proporciona el fundamento y la materia para una evolución positiva de la inteligencia como factor organizador dentro de la experiencia*" (1920, 157).

Años más adelante, en su libro *Experiencia y Educación* (1938), Dewey sigue reiterando que "Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente…" (p. 47)

---

[6] El uso de cursivas es personal.
[7] En las siguientes citas, el uso de cursivas es personal.

2.3. El mundo del sentido común

Para Dewey, este tipo de experiencia es producto de la actividad casual, accidental, por lo tanto, difícilmente retribuye en conocimiento a quién la vive. Pero la experiencia deja de ser empírica y llega a ser reflexiva cuando:

> *"La razón deja de ser una facultad remota e ideal y significa todos los recursos por los cuales se hace a la actividad fecunda de significado"* (1916, 234).

En este sentido, todos los seres humanos, al ser coparticipes de nuestra realidad, estamos continuamente viviendo experiencias, *experiencias ordinarias* producto de nuestros encuentros con el mundo (el mundo de los objetos y las cosas, el mundo con "los otros"), con un mundo que miramos como *"establecido"*, por lo cual, difícilmente realizamos pesquisas sobre él. En la experiencia ordinaria no se buscan respuestas sobre lo que se vive o cómo se vive, simplemente se vive.

2.4. El pensamiento sobre la acción

Cuando la actividad en la experiencia vivida, deja de ser accidental y va más allá del *ensayo y error*, cuando en la experiencia encontramos conexiones entre lo que se hace y las modificaciones que de éste hacer resultan, puede considerarse como una *experiencia reflexiva*, en el entendido de que produce cambios en las estructuras de los individuos que interactúan en dicha situación.

La experiencia es reflexiva, cuando se ha tenido la oportunidad de pensar sobre las consecuencias de la acción y se han elaborado alternativas para enfrentar nuevas experiencias. Dewey asocia la idea de *experiencia reflexiva* a la de *experimentación*, como la posibilidad para plantear hipótesis, hacer inferencias y comprobar nuestras ideas, así como la oportunidad para modificar nuestra actividad y con ello enriquecer nuestras experiencias futuras y nuestro conocimiento producto de éstas.

Una exposición más completa de esta idea, por parte del autor se encuentra expresada de la siguiente forma:

> "*La razón es la inteligencia experimenta*l, …Liberta al hombre de la servidumbre del pasado…Proyecta un futuro mejor y ayuda al hombre a realizarlo; y su actuar está siempre sometido a la prueba de la experiencia. Los planes que se trazan, *los principios que el hombre formula como guías de la acción reconstructiva, no son dogmas. Son hipótesis que es preciso realizar en la práctica*, y que serán rechazadas, corregidas y ensanchadas según que fracasen o tengan éxito en proporcionar a nuestra experiencia actual el guía que necesita. Podríamos llamarlos programas de acción, pero son flexibles, porque han de ser empleados en hacer a nuestro futuro menos ciego, más dirigido. *No es la inteligencia una cosa que se adquiera una vez y para siempre. Se halla en proceso constante de formación, y es condición para su retención el permanecer siempre al acecho a fin de observar las consecuencias*, el que la voluntad esté siempre abierta a todas las enseñanzas, y el tener valor para los reajustes" (1920, 162).

En la cita anterior, resulta evidente la claridad con que Dewey define la experiencia como un proceso en devenir y en continuo cambio, que al no estar terminada, experimenta un cambio continuo. Lo cual es aplicable a la reflexión de la situación docente de las educadoras como una experiencia en la que es posible construir nuevos conocimientos. El hecho de que Dewey caracterice la relación recíproca, entre el hacer y las ideas, sirve para articular la idea de que la experiencia de las docentes no se circunscriba a la repetición automática de la acción, sino que tiene que ver con la necesidad de su reflexión, es decir, de incorporar un método para el llamado *"know how"* de las educadoras.

En la lectura de las ideas de Dewey, es posible encontrar sustento convincente para construir un pensamiento respecto de la manera en *cómo concebir la experiencia docente.* Por el momento, pienso que ésta debe estar vinculada a la idea de *acción reconstructiva*, y principalmente ligarla a la idea de inteligencia, de esta forma ***la experiencia docente será resultado de un proceso constante de formación.***

Retomando las ideas de Dewey en *Democracia y Educación*, este autor considera que:

> "*Nuestro pensamiento* más refinado y racionalmente comprobado ha de ser ensayado en el mundo y por tanto comprobado. Y como no puede nunca tener en cuenta todas las conexiones, *nunca abarcará con perfecta precisión todas las consecuencias*. Sin embargo, una visión reflexiva de las condiciones es tan cuidadosa y las conjeturas sobre los resultados tan controlada, que tenemos derecho a distinguir la experiencia reflexiva de las formas de acción más groseras del ensayo y error" (1916,133).

Por su parte, Jerome Bruner considera con igual valor a la *praxis,* tal y como Dewey a la *experiencia*. Para Bruner, *la* ***praxis*** *es aquello que otorga sentido a la teoría*, ya que le *permite poner en acción el conocimiento*, pero no sólo lo manifiesta en la acción, sino que esta *práctica* le permite mayor *habilidad*, y por tanto, mayor conocimiento (1997,169-170). La habilidad como la entiende Bruner, *no es una teoría que informa a la acción, es*:

> "Una forma de relacionarse con las cosas, no una derivación de la teoría. Es indudable que la habilidad se puede mejorar con la ayuda de la teoría, …pero nuestro esquiar no se mejora hasta que no devolvemos ese conocimiento a la habilidad de esquiar. *El conocimiento sólo ayuda cuando desciende a los hábitos*" (1997, 171).

Es necesario entender que el *"hábito"*, para Bruner no sólo es una acción mecánica, sino una ***acción, resultado de la reflexión sobre el conocimiento del cual deriva la acción***; no es sólo el hacer por el hacer, *sino una reflexión sobre el hacer y para el hacer*. En este punto, es posible observar la coincidencia con las ideas de Dewey.

Para Dewey, como para Bruner, el conocimiento se gesta en la acción, para considerarse conocimiento necesita ponerse en acción; es la imagen de la espiral que toca un punto menor de sí misma para luego ascender a un punto mayor: *"A menudo nuestras prácticas presuponen un conocimiento que, sencillamente, no es accesible por otro medio que la praxis"* (Bruner: 1997, 123).

Una idea sobre experiencia, con la cual me gustaría concluir este apartado, pues considero que refleja muy bien la totalidad del planteamiento de Dewey, es la de pensar la experiencia en relación con los fines y el método que guían la práctica:

> "**La experiencia** no es suma de lo que se ha hecho de un modo más o menos casual en el pasado; *es un control deliberado de lo que se ha hecho con referencia a hacer que lo que nos ocurre y lo que hacemos a las cosas sea lo más fecundo posible en sugestiones (en significados sugeridos) y un medio para comprobar la validez de las sugestiones*. Cuando ensayamos o experimentamos, dejamos de estar cegados por el impulso o la costumbre; los cuales, cuando se hallan guiados por un fin y conducidos por la medida y el método llegan a ser razonables, racionales. Cuando lo que sufrimos de las cosas, lo que nos ocurre en sus manos, deja de ser un asunto de circunstancias casuales, cuando se transforma en una consecuencia de nuestros esfuerzos intencionados anteriores, llega a ser racionalmente significativo, iluminador, instructivo" (1916, 231-2).

2.5. Construyendo una noción de Experiencia Docente

"La experiencia abre túneles en todas direcciones, y al hacerlo así trae a la superficie cosas en un principio ocultas".

JOHN DEWEY

Pensar la ***experiencia docente***, es pensarla en un ámbito más amplio, es mirarla en el *tejido de la red de significados*, en el espacio de la individualidad, en el tiempo para la reflexión pero, sobre todo, es pensarla desde y en la cultura donde los sujetos participan, es decir, como producto de procesos sociales. Aunque John Dewey y Jerome Bruner no explicitan una concepción de experiencia docente, me parece que a partir de ellos, se puede desarrollar una forma de concebirla, retomando los criterios, expuestos en el capítulo anterior, que han sido planteados, por ambos autores.

Primero, es necesario recordar las ideas sobre la *construcción de la realidad*. Lo cual supone que la experiencia docente es un proceso complejo de conocimientos y significados, construidos al interior de la escuela y con relación a la actividad práctica.

Al concebirla como un proceso de construcción, por parte de las docentes, se encuentra en constante cambio y transformación, en la que intervienen diferentes elementos tanto históricos como culturales. La experiencia docente crea sus propias formas de significar la realidad (en este caso, la realidad educativa en la que se origina).

A partir de aquel conjunto de supuestos, me parece pertinente, definir la experiencia docente como una serie de vivencias *significativas*, que se mantienen en la memoria y a partir de las cuales, se reflexiona la acción educativa. Resultando con ello, la experiencia de la acción pedagógica.

Lo anterior, debido a que se obtiene como resultado, un conjunto de acciones *intencionalmente transformadas* por el agente[8] educativo, las cuales pueden ser interpretadas, y son esas formas de interpretar lo que nos lleva a la construcción de *procesos de significación*.

Entender la experiencia docente, desde la postura de Dewey y Bruner, equivale a entender la complejidad de la articulación entre el conocimiento y la acción, pero al mismo tiempo, supone comprender a las personas que le dan sentido.

> "*Cuando la experiencia dejó de ser empírica para convertirse en experimental, algo de importancia radical tuvo lugar*… En la actualidad nos servimos de la experiencia anterior para sugerir metas y métodos de desarrollar una experiencia nueva y más adelantada. Por lo tanto, la experiencia se ha convertido por ese concepto en constructivamente reguladora de sí misma… *Hoy nos servimos de nuestras experiencias pasadas para construir en el futuro otras nuevas y mejores*" (Dewey: 1920,160).

[8] Se considera como "agente" a la persona humana como totalidad, es decir, la persona consciente de si misma y de su "Yo", por tanto consciente de sus actos. (Charles Tylor, *Las fuentes del yo*).

Esta forma de entender la experiencia, supone identificar en la experiencia docente procesos de reflexión sobre la actividad educativa. Para Dewey el pensar ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas o problemáticas:

> "*Donde hay reflexión hay suspensión*. El objeto de pensar es ayudar a *alcanzar* una conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo ya dado. …*el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación*. *Adquirir* es siempre secundario e instrumental respecto al acto de *inquirir*. Es buscar, averiguar algo que no se tiene a la mano. …Pero todo pensar es investigar y todo investigar es congénito, original de quien lo realiza, aun cuando todo el mundo esté seguro de lo que él aún se halla indagando" (1916, 131).

Por ello, no resulta incongruente concebir la experiencia docente de las educadoras, sujeta al pensamiento y la reflexión, como producto de la incertidumbre que produce una realidad educativa cambiante.

> "Las perplejidades de la situación sugieren ciertas salidas. Ensayamos estos caminos y o salimos a delante, en cuyo caso conocemos haber encontrado lo que buscábamos, o la situación se hace más oscura y confusa, en cuyo caso sabemos que permanecemos siendo ignorantes. La tentativa significa ensayar, sentir que se sigue un camino provisional" (Dewey: 1916, 131).

Ligada a esta reflexión en torno a la idea de experiencia docente, encuentro igualmente relevante abordar la de teoría pedagógica. Precisamente, en la medida en que esta última, ofrece elementos que permiten considerar aspectos que complementan la forma en que considero, es posible determinar las múltiples experiencias que las educadoras crean en su ejercicio profesional.

2.6. La teoría pedagógica

Aquí se hace referencia a la serie de constructos teóricos concebidos a partir de la reflexión del hecho educativo, y que buscan mejorar las formas de vida de una determinada sociedad y sus culturas. Bruner es considerado como un autor que describe adecuadamente la importancia de las teorías pedagógicas dentro del

proceso educativo. En su texto, *La importancia de la educación*, ofrece algunos ensayos al respecto, que realizó entre 1965 y 1970. Este es un libro interesante, en la medida en que puede considerarse reflejo del pensamiento en transición del autor; transición de la psicología cognitiva, hacia una psicología cultural.

En el desarrollo de los textos, pueden observarse los cambios que va incorporando a sus planteamientos y el giro metodológico para abordar los temas. El ensayo del cual me sirvo se titula: "Cultura, política y pedagogía"; fue escrito para una serie de conferencias en Harvard entre 1966 y 1967. Sin embargo, fue hasta un año después (1968), que el ensayo fue publicado.

Bruner abre el tema, haciendo una reflexión que orbita en torno a uno de los problemas del proceso educativo: la teoría pedagógica. El autor plantea el problema de la siguiente manera:

> "El proceso educativo avanza… sin una teoría de la instrucción claramente definida o ampliamente aceptada… hemos tenido que conformarnos… con máximas ingeniosas y resoluciones morales sobre lo que es y debería ser la instrucción. La polémica entorno a este controvertido tema refleja el descontento mayor que experimentamos hacia nuestra cultura y nuestra moralidad. …una reforma educativa que se limite sólo a las escuelas, y no a la sociedad en general, está condenada al fracaso" (Bruner: 1971, 111).

Antes de continuar la discusión sobre el tema, considero importante señalar dos puntos que son centrales, para comprender los planteamientos de Jerome Bruner al respecto. El primero, se refiere al papel que juega la cultura en la vida del ser humano. No podemos desprendernos de esta característica que nos permite no sólo comprendernos, sino también humanizarnos. Por ello, Bruner referirá constantemente que *para que una teoría pedagógica sirva a sus fines, tiene que responder a las necesidades de la sociedad y la cultura en que surge*.

El otro punto a señalar, es la importancia que confiere el autor a la *acción práctica*, pues en la relación con **lo otro** (los objetos, las cosas, las personas), construimos nuestro mundo; nuestra realidad circundante cobra significado y es, también en la acción, cómo nos definimos como personas.

No es que Bruner privilegie la práctica como el hacer por hacer, al contrario y del mismo modo que John Dewey, llega a la consideración de que la práctica (como la experiencia o la acción), son el resultado de la reflexión y no una mera rutina o meros actos de repetición.

La complejidad en la elaboración e importancia de una teoría pedagógica, obliga afirmar a Bruner, que se deben considerar los siguientes tres aspectos: responder a las *exigencias de la cultura*, a las *necesidades de la práctica educativa* y a los *fines de la educación*. Para el psicólogo cultural la teoría pedagógica es concebida de la siguiente forma:

> "Una teoría pedagógica es necesariamente diferente de una *teoría científica típica*, y bastante menos neutral que ésta. Sin duda, incluso puede cuestionarse si es principalmente una teoría científica, en el *sentido explicativo*. Tampoco es una teoría puramente normativa, como la teoría gramatical, que prescribe reglas para alcanzar objetivos específicos. …*Una teoría de la instrucción es una teoría política en el sentido de que se deriva del consenso que se refiere a la distribución del poder dentro de la sociedad*: a quién se educará y para cumplir qué roles. En el mismo sentido, la teoría pedagógica surge, seguramente de una concepción de la economía, porque cuando hay una división del trabajo dentro de una sociedad, e intercambio de bienes y servicios, por riqueza y prestigio, son fundamentalmente las cuestiones de cómo se educa, a cuántos y con qué limitaciones en el uso de recursos" (Bruner: 1971, 112).

Como puede observarse, el problema no sólo tiene que ver con las relaciones entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico. La teoría pedagógica que se desarrolle, proponga o adopte en una cultura, traerá consigo otro tipo de implicaciones como las políticas (específicamente las políticas educativas), las económicas (las demandas del mercado, la inserción al mundo global), las sociales (las exigencias y demandas para el reconocimiento de derechos diferenciados en sociedades que se definen como multiculturales) y las relaciones interdependientes entre ellas y que se reflejan en modelos educativos, planes y programas de trabajo, y por consiguiente en formas de pensar y llevar a cabo la enseñanza.

Por ello, comenta Bruner, *"no resulta sorprendente, ni inadecuado que las críticas a las teorías pedagógicas adopten, con frecuencia, la forma de crítica social y política y de debate ideológico"* (p.112).

Pensar una teoría pedagógica, es pensarla como elemento para enriquecer la experiencia docente, a partir de brindar conocimientos que tengan significado práctico.

Del mismo modo, el autor identifica la existencia de, por lo menos, tres motivos por los cuales una teoría pedagógica resulta obsoleta en el ámbito de la práctica. Dichos motivos son los siguientes:

> "En primer lugar, podría ser que la teoría estuviera equivocada;…Un segundo motivo podría ser que fuera inadecuada para los problemas fundamentales de la práctica… Un tercer motivo podría ser la falta de manejabilidad, uno de cuyos aspectos es el paso de lo abstracto a lo concreto" (1971, 111).

Sin embargo, aunque una teoría pueda contener elementos que la definan como correcta, Bruner estima que éstos no serán suficientes, si no se toma en consideración la cultura y las concepciones que se elaboran en su interior y que la hacen distinguirse frente a las otras.

Para que una teoría pedagógica pueda servir de orientación a la práctica educativa, ésta debe cumplir con su función cultural y, por ende, debe corresponderse con su propia concepción. Para lo cual, el autor hace referencia a la importancia de que cada cultura construya sus propios referentes:

> "Cada cultura tiene su *concepto sobre la naturaleza del niño* y sobre lo que es un buen adulto. También tiene de algún modo implícito, algún concepto sobre los medios que considera adecuados para pasar de la naturaleza del niño a la naturaleza de un adulto. Si un teórico de la pedagogía quiere mover esa cultura, debe elaborar una teoría que se refiera a esa gama de medios aceptables. La teoría puede fracasar porque no se ajusta, no supera o no se refiere al <<ábanico de medios aceptables>> de una cultura" (1971, 112).

El autor plantea que el problema de la relación teoría y práctica, ya no sólo consiste en *cómo crear un ambiente cultural común, sino en cómo organizar la complejidad de la trama social* (1971, 112). Al interior de cada espacio educativo, el problema es aun más complejo, Bruner lo formulará años más tarde, del siguiente modo:

> "¿Qué debemos hacer con la diferencia entre las presuposiciones tácitas que guían nuestras prácticas intersubjetivas y las teorías que aportan un cálculo descriptivo explícito para explicarlas después de realizarlas?" (1997, 123).

Bruner reconoce que una ***teoría de la educación*** debe encontrar el eje articulador entre la naturaleza de la mente y la naturaleza de la cultura (Bruner: 1997, 31). Recordemos que para él, las aportaciones de otras disciplinas a la construcción de una psicología cultural, también han ayudado a definir a la acción humana de una nueva forma; desde una perspectiva contextual, tendría que concebirse, para su estudio en el ámbito educativo, del siguiente modo:

> "La acción humana no podía explicarse por completo ni de forma adecuada de dentro hacia afuera; es decir, refiriéndose sólo a factores intrapsiquicos: disposiciones, rasgos, capacidades de aprendizaje, motivos o cualquier otra cosa semejante. Para poder ser explicada la acción necesitaba estar *situada*, ser concebida como un continuo o con un mundo cultural. Las realidades que la gente construía eran realidades *sociales*, negociadas con otro, distribuidas entre ellos. El mundo social en el que vivimos no estaba, por así decir, ni <<en la cabeza>> ni <<en el exterior>> de algún primitivo modo positivista. Y tanto la mente como el Yo formaban parte de ese mundo social" (1991, 115).

Una teoría pedagógica exitosa ha de ser aquella capaz de orientar la acción de la práctica educativa hacia el reconocimiento de la persona humana como un Yo docente, y le permita expresar esa particular forma de ser.

Las personas implicadas en este proceso ponen en juego su ***Yo como totalidad***, por tanto habría que identificar en sus significaciones concepciones sobre la práctica educativa, sus creencias, deseos, sus intenciones, los compromisos y las normas con las cuales construyen su práctica y la modifican.

Para conocer los procesos de significación de las docentes y poder darles una interpretación, dentro del contexto en que éstas se originan, es necesario recurrir, en primera instancia, a las educadoras, pues son ellas, quienes nos pueden proporcionar una interpretación sobre sus actos.

La teoría pedagógica, así entendida, es un sólido cimiento para el desarrollo de la práctica educativa, a partir de la cual, las educadoras pueden construir herramientas que les apoyen a enriquecer sus formas de enseñanza. Pero sobre todo, es brindar la oportunidad de pensar en los otros, es buscar el reconocimiento y la comprensión de la complejidad que supone ser seres humanos significantes.

En todos los actos de descripción, que las teorías pedagógicas realizan sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el individuo, como persona humana, está involucrado. Todos son procesos sociales que implican la relación de un Yo mismo con otros, por ello, pensar la teoría pedagógica significa pensarla como la posibilidad de apoyar a las educadoras en la comprensión de su mundo escolar y sus implicaciones educativas.

A partir de su formulación, la teoría pedagógica puede estar en condiciones de guiar, en la construcción de una *educación para compartir*, de ayudar a otro a reconocerse como tal. Buena o mala, una teoría pedagógica es siempre una posibilidad para reflexionar.

De esa manera, la categoría teórica desarrollada como experiencia docente, servirá de apoyo para conocer e interpretar los modos en que las educadoras significan su experiencia y la expresan, a través de procesos narrativos, que me permitirán observar las líneas de su reflexión y su contacto con las teorías a su disposición, por lo tanto, es importante partir de la construcción narrativa de dicha experiencia, incluso porque ahí es donde coinciden y se realizan sus significaciones sociales y culturales.

CAPÍTULO 3

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

PRELIMINAR

Como personas nos encontramos inmersos en un mundo culturalmente significante. Construimos significados para nombrar nuestra realidad, interpretarla y por este medio, hacerla más compresible. En el acto de nombrar, los seres humanos no sólo construimos nuestra realidad social, sino que además creamos mundos posibles a partir de significar nuestra experiencia.

Los actos de significado, con los cuales se dota de sentido la experiencia docente de las educadoras, exigen en su proceso la construcción de una estructura narrativa. En este espacio, expongo la fundamentación teórico-metodológica que me permitió estructurar y presentar, el proceso de investigación al interior del jardín de niños.

En un primer apartado, me refiero a la parte teórica, de la que me sirvo, para la elección de la metodología. El enfoque biográfico-narrativo y la aplicación de entrevistas con las educadoras, me permitieron construir una estructura narrativa, a partir del relato tejido por las educadoras sobre su experiencia.

Desde la interpretación hermenéutica, es posible comprender las diferentes formas cómo las docentes preescolares significan su experiencia. En ellas, podemos conocer los ejes de su reflexión, las contradicciones en la expresión de sus pensamientos, y los procesos por los cuales atraviesan los significados con los que describen sus actos y los reinterpretan.

En un segundo apartado, dedicado a las reflexiones metodológicas, describo los pasos en el proceso de análisis de las entrevistas y presentó las categorías empíricas surgidas del mismo; así como la construcción de categorías para el análisis y la interpretación, las cuales juegan un papel muy importante, al servir como elementos mediadores, entre la teoría y el campo de la realidad estudiada.

3.1. La metodología

"La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y como la recuerda para contarla".

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Todos tenemos una historia que contar sobre nosotros mismos. Cada uno de nosotros conjugamos el tiempo y el espacio a un pulso o ritmo diferente y único, con la singularidad propia de quién *se es;* por tanto, la historia que contamos de nosotros se multiplica.

Son diferentes historias que vamos creando a lo largo de nuestra vida y que posibilitan la construcción de nuestra identidad personal. Vamos poblando el mundo con imágenes y relatos de nosotros, que nos ayudan a definirnos y a ganarnos un lugar entre los otros.

El *ser humano* como ser social, se hace presente y transita entre lo individual y lo social, *se expresa siendo así como dice que es* y *así como cada uno puede leerlo*, *interpretarlo*[1]. Leer el mundo significa interpretarlo. No solamente el texto escrito puede ser leído (decodificado), el mundo de los objetos, las cosas y las personas pueden también interpretarse.

Leemos las expresiones, las emociones de nuestros semejantes, pero también leemos la temperatura de los objetos, la conducta de los animales, de igual manera narramos nuestra vida. Las narraciones no son siempre textos escritos, como podría leerse en esta afirmación: *"en el principio era el verbo"*. La narración tiene una tradición oral; contar la vida, transmitir un conocimiento, compartir un saber se ha venido haciendo oralmente.

[1] *"Interpretar es dar significado a los hechos o datos, es un proceso de reconstruir, trasladar o encajar las distintas piezas de un bricolaje"*. (Bolívar, 200, 206) Partimos de los hechos, es nuestra referencia concreta para interpretar el mundo.

Narrar no es simple y llanamente la acción de contar; narrar una historia nos permite organizar el mundo, ordenar la experiencia, estructurar la realidad, pero sobre todo, dotarla de significado.

Jerome Bruner en su texto *Realidad mental y mundos posibles* (1986), comienza planteando una propuesta que ira desarrollando más íntegramente en otras de sus obras (específicamente en *La Educación puerta de la cultura,* en su capítulo siete que se llama precisamente "La construcción narrativa de la realidad"), en la que se refiere a la manera en que como seres humanos vamos construyendo la realidad a partir del uso de la narración.

Cuando se refiere a la ***construcción narrativa de la realidad***, lo hace en el sentido de otorgar importancia al ***pensamiento narrativo***[2], como aquella capacidad de organizar el mundo y nuestra experiencia con respecto a él, a partir de la utilización del lenguaje –nuestro lenguaje es descriptivo, pero también constructivo–, y de los elementos constitutivos de éste (signos, símbolos, significados, referentes, expresiones, formas, etc.); es en esta posibilidad que se construye la realidad[3].

De esta manera, podemos entender el mundo y nuestro yo como un texto que ha de *interpretarse* para nosotros, por nosotros y para otros. Es decir, el mundo y nuestro yo en él, forman un texto que ha de leerse, y como tal cada uno tiene un espacio en la red de relaciones sociales que bien podrían ser textuales, es decir, interpretativas. Bruner lo define del siguiente modo:

> "***El self es un texto*** *acerca de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el mundo*; un texto normativo sobre las habilidades y disposiciones que cambian

[2] Bruner distingue dos modos de pensamiento, el **pensamiento paradigmático** (que utiliza un lenguaje lógico-científico) y el **pensamiento narrativo** (que emplea un lenguaje histórico y literario), para este autor estas formas de pensamiento se complementan. (1986,23).

[3] Bruner no sólo se refiere a la realidad mental que como individuos vamos creando sobre el mundo y nuestras vivencias personales, lo que supone la creación de mundos posibles. Sus ideas versan sobre la forma en que la realidad objetiva (por nombrar el mundo de los objetos o el mundo físico), se construye en la medida en que se nombra, y en la medida en que este nombrar forma parte de una estructura o red más general. Véase en *"Realidad mental y mundos posibles"*, los ensayos: "Dos modalidades de pensamiento" y el dedicado a Nelson Goodman.

> nuestra situación de jóvenes a viejos, de un tipo de ambiente a otro. La interpretación de ese texto in situ por parte del individuo es su sentido del self en esa situación" (1986, 134).[4]

Si queremos[5] conocer los procesos de significación que las educadoras tejen sobre su "Yo" como docentes, es decir, sobre sus formas de concebir la realidad educativa, la manera en que expresan sus vivencias y experiencias frente al grupo, es necesario ubicarnos dentro de la praxis de este espacio educativo, el cual define su propia cultura escolar y donde la creación de significados está basada en las relaciones que establecen los agentes educativos. Para Bruner, no hay duda de la relación entre acción y significación:

> "No cabe duda que el significado que los participantes en una interacción cotidiana atribuyen a la mayor parte de los actos depende de lo que se dicen mutuamente antes, durante o después de actuar; o de lo que son capaces de presuponer acerca de lo que el otro *habría* dicho en un contexto determinado" (1991, 36).

La experiencia docente de las educadoras no sólo hace referencia a un hacer, sino que incorpora a su apreciación la forma de decir y la manera de pensar[6] que pocas veces es considerado, pero que abarca una *identidad docente*. Para comprender esta triada (pensamiento, lenguaje y acción), en la *experiencia docente,* es importante partir de la voz narrativa de las educadoras mismas, de *cómo ellas construyen (asistidamente) narrativamente su experiencia* como docentes, y *cómo significan esta experiencia*.

Como ya he mencionado en otras ocasiones, este trabajo tiene sustento teórico en los planteamientos de Jerome Bruner y su propuesta para entender la psicología culturalmente, sin embargo, metodológicamente, también hare uso del enfoque de *investigación biográfico–narrativo,* ya que tanto el enfoque teórico como el metodológico no se contraponen y sí se complementan al tener como propósito de

[4] El uso de negritas, lo utilizo para destacar una idea, por lo tanto, es personal.
[5] Nuevamente se trata de un coqueteo con el posible lector para que se involucre con el trabajo de investigación.
[6] Sin embargo, es muy posible que existan contradicciones entre estas dimensiones: entre el pensar y el hacer, el decir y el hacer.

investigación acercarse a la realidad de las educadoras para poder comprender e interpretar las experiencias que ellas narran, considerando el espacio que les dió origen.

La investigación narrativa me permitirá conocer, desde dentro del espacio escolar, *lo que las educadoras piensan y la manera cómo significan su acción*. Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, autores del texto: *"La investigación biográfico-narrativa en educación, enfoque y metodología"* (2001), consideran que la investigación biográfica brinda al investigador la posibilidad de…

> "Captar la riqueza e indeterminación de las experiencias, vincular el conocimiento que surge de la propia acción,… otorga voz a la experiencia del actor social con las intenciones y procesos sociales que vive" (2001, 58).

Al respecto incorporo la idea de <u>conocer la experiencia docente de las educadoras mediante la ***narración autobiográfica***</u> porque me interesa describir esos mundos posibles en que se construyen sus *identidades*[7] y significan su experiencia docente. Lo anterior porque el lugar que le otorgan al conocimiento y la acción, sólo puede comprenderse dentro del análisis de su narración.

En *Actos de significado*, Bruner cita a Polkinghorne para explicar, cómo mediante el uso de la expresión narrativa, ponemos de manifiesto la construcción de nuestra identidad:

> "Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia extendiéndola como expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla" (1991, 123).

[7] Comprendiendo que ***la identidad es un proceso***, por lo tanto siempre está modificándose, modelándose a las circunstancias. La identidad en este espacio está referida a su expresión narrativa, es decir, a la manera en cómo una persona se construye y deconstruye a sí misma a lo largo de su relato, en el cual es incluso posible reconocerle diferentes formas de expresar su identidad, como si de personajes literarios se tratara. Para una mayor comprensión del tema puede consultarse a Paul Ricoeur (1996), quién en su texto *"El sí mismo como otro"* propone la idea de una ***identidad narrativa***; también Jerome Bruner (2002) escribe, siguiendo las ideas de este último autor, sobre "la creación narrativa del Yo".

A través de estos dos enfoques (el de la *Psicología cultural* y el *enfoque metodológico biográfico – narrativo),* pretendo conocer las diferentes formas de significación de las educadoras sobre su experiencia docente. Sólo de la voz de las educadoras será posible incorporar elementos que permitan comprender la manera en que significan su experiencia, argumentan sus actos, construyen su identidad y expresan su singular forma de ser.

El instrumento por utilizar, será la ***entrevista biográfica***, ya que como señalan los autores Bolívar, Domingo y Fernández, el objetivo de ésta es *"la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente, aunque también pueden entrar las expectativas y perspectivas futuras".* Más específicamente, la entrevista biográfica:

> "consiste en reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo) que permite profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta <<coproducción>>. Por eso, podemos llamarla más precisamente, como hacen algunos autores, <<autoanálisis retrospectivo guiado>> de ciertos aspectos y momentos de la actividad del sujeto. Los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. La narrativa se transforma en un instrumento de investigación" (2001,159).

La experiencia docente de las educadoras puede enriquecerse de forma positiva, al posibilitar espacios para la reflexión y comprensión de los significados que otorgan a *"aquello"* que consideran importante (su identidad, su profesión, las relaciones personales que establecen, etc.). Por ello, es que aquí he decidido trabajar a partir de la construcción narrativa, coincidiendo con los autores ya citados (Bolívar, Domingo y Fernández), en que con esta forma de trabajo las educadoras tienen la posibilidad de poner de manifiesto el conocimiento que tienen sobre su práctica y que al compartirla con otros, al pensarla puedan transformarla. En palabras de los

autores *"el enfoque narrativo nos provee de un poderoso vehículo para entender la enseñanza"*, más específicamente:

> "Esta narrativización de la experiencia es el modo como el profesor/a integra su teoría y práctica de la enseñanza. Contar/ contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para desidentificarse con prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que desea hacer/ser" (2001, 62).

La tarea, y coincido con estos autores, *"es ayudar a los profesores a mejorar lo que hacen, no prescribir lo que tengan que hacer, contribuyendo a comprender, analizar e interpretar sucesos particulares"* (2001, 62).

En el relato autobiográfico, las personas construyen un *sí mismo, como otro*[8]. Es decir, como en la literatura, ese sí mismo corresponde a la voz del narrador, quién cuenta su historia como si se tratara de un personaje.

Es ese otro, en quien se desdobla para hablar de su vida, quién ha sido, quién es actualmente y las posibilidades o deseos a futuro. La persona que narra crea y recrea una representación, de su identidad como persona como si se encontrara frente a un espejo.

Es importante tener en consideración lo anterior, pues al ser una creación narrativa e incorporar este principio a la exposición presente, se hace referencia a la construcción verbal, en la cual las educadoras como tejedoras de su propia historia, constituyen y reconstruyen su *sí mismas*, teniendo la posibilidad de construir sus "Yo posibles", como si se tratara de una variedad de identidades que concurren dentro de la trama del relato.

Sin embargo, es necesario recordar, lo señalado por Bruner sobre el carácter incompleto de la autobiografía:

---

[8] *"El sí mismo como otro"* corresponde a una de las obras de Paul Ricoeur, en que expone sus ideas sobre la construcción de la identidad narrativa. (México. Siglo XXI, 1996)

> "La autobiografía que efectivamente escribimos no es más que una versión, un modo de conseguir la coherencia. ...nosotros continuamente balanceamos lo que ha sido con lo que habría podido ser"(2002, 108).

Ninguna autobiografía es un texto acabado, mucho menos el relato biográfico puede estar completo, cuando la vida de quien se narra está siempre tejiendo versiones de sí mismo.

En el relato autobiográfico de las educadoras, en su análisis e interpretación uno puede encontrarse con una gran variedad de voces narrativas y personajes por los cuales transita el *sí misma* de forma simultánea, como en el estudio realizado por Bajtín en relación a lo que definió como novela polifónica.

3.2. Categorías teóricas y su relación con las preguntas de entrevista

"La palabra es un acto de dos caras. Está tan determinada por quién la emite como por aquel para quién es emitida. Es el producto de la relación recíproca entre hablante y oyente, emisor y receptor. Cada palabra expresa el <<uno>> en relación con el <<otro>>".

MIJAÍL BAJTÍN

Con la utilización de la entrevista biográfica, lo que pretendo es establecer un diálogo abierto con las educadoras (mantener una escucha atenta), que me permita construir una narración conjunta, en la cual yo pueda cumplir con mis objetivos de investigación, pero al mismo tiempo ellas puedan enriquecer su experiencia docente. Lo cual es posible si consideramos que la entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida de datos o información sobre una realidad social específica, sino que nos permite mediante el diálogo la construcción de significados compartidos, en el sentido que explican los autores Bolívar, Domingo y Fernández, y lo exponen del siguiente modo:

> "No se trata solo de que los narradores cuenten su vida, sino que –al ponerla en escena- encuentren el sentido de su trayectoria. Por ello, en la investigación

narrativa, se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador y participante) confluyen en una construcción narrativa compartida" (2001, 154).

Al compartir significados que nos permitan interpretar y reflexionar sobre la experiencia docente estaremos estableciendo una relación no sólo dialógica sino una relación en espiral, retomando la idea de Bruner y Dewey sobre el conocimiento como una gran espiral que crece y se complejiza.

3.2.1. La reflexividad en el Yo Histórico

"*El 1° de septiembre de 1986 ingrese a trabajar a la SEP, al Jardín de Niños Dr. Ignacio Chávez, en el turno vespertino, ahí di mis primeros pasos y me he ido formando como docente, día a día y minuto a minuto de mi vida*".

LA MAGA

Bolívar, Domingo y Fernández consideran que la narración que construye el actor social implicado en el proceso de investigación, es una expresión reconstructiva de su vida, por lo cual el pasado vivido se reconstruye en función del presente y del contexto actual, *son en todo caso evocaciones de la memoria*, por tanto, la tarea del investigador será construir la verdad subjetiva y vivida de los actores, antes que su validez. *"Toda historia y toda narración biográfica de vida es inevitablemente el presente proyectado sobre el pasado"* (2001, 40).

Es la posibilidad que tienen las educadoras de reflexionar sobre su trayectoria profesional y su experiencia docente.

Identificar, descubrir el **Yo histórico** en las narraciones será posible en la medida en que las educadoras respondan a las siguientes formulaciones:

- ✓ Me gustaría que me compartieras alguna(s) experiencia(s) de tu trabajo como educadora que más te haya significado
- ✓ ¿De qué manera se ha ido modificando tu práctica docente desde tu egreso de la normal hasta el día de hoy?

- ✓ ¿Cómo concibes tu práctica docente a futuro?

3.2.2. Los significados en el Yo Distribuido

> "Antes era yo bien protestante. Me decía mi directora anterior: *"es que tú eres protestante por naturaleza, no por religión. Todo el tiempo protestas de todo"*. *"Yo no estoy de acuerdo con esto"*, *"¿en qué papel dice?"*, *"¿en qué norma dice?"* Me lleve varios extrañamientos por rebelde, por ejemplo…, tuve dos problemas muy fuertes con dos inspectoras, porque se pasan de sus funciones".
>
> MAESTRA LILITH

Es en la construcción narrativa, que sobre la categoría de experiencia hacen las educadoras, donde pueden observarse las *"transacciones"*[9] sobre el uso de los significados. En la constitución de la identidad del Yo docente, intervienen las expresiones como una persona se concibe y las formas en que ese Yo docente es visto por otras educadoras, lo que conforma una identidad grupal, en el que la significación de un Yo docente se encuentra distribuido en todo el espacio escolar. *Es un deber ser, un saber hacer*, es lo que Bruner llama *Self transaccional*, es el tránsito de un *self privado* a un *self público* y el juego de significados (un constante ir y venir) que se involucran.

Identificar el **Yo distribuido** en las entrevistas biográficas será posible en la manera en cómo lo expresan las educadoras al compartir sus respuestas a los siguientes cuestionamientos:

- ✓ Podrías contarme ¿por qué decidiste ser educadora? ¿Quiénes o qué influyo en tu decisión?
- ✓ ¿De qué forma las normas las normas o reglamentaciones institucionales han influido en tu práctica docente?

[9] Es uno de los términos empleados por Bruner para designar los procesos de negociación entre los significados individuales y los sociales que están, culturalmente, determinados.

3.2.3. El Self y la construcción de un Yo docente

> *"Dice mi mamá que desde que yo nací, él dijo* (su padre) *que yo iba a ser maestra, o sea, él ya tenía como ese prospecto de vida para mí. Yo soy la mayor, entonces, pues él, siempre fue muy posesivo y se hacía lo que él decía. Mi mamá, también apoyaba lo que él decía. No tenía como para dónde…"*
>
> MAESTRA EVA

Desde elegir ser educadora (incluso desde la formación familiar), hasta el momento actual de la práctica, la construcción de una identidad como un Yo docente, está permeada por una profusión de significados. La construcción narrativa tiene que ver con un proceso de introspección, que nos permite representarnos, según nuestros propios *criterios, creencias y deseos*.

La construcción de la identidad no sólo se realiza en el plano subjetivo, está influida por el ámbito social. Que las educadoras narren su experiencia docente, posibilita, por una parte, que afirmen su Yo (como docentes pero ante todo como personas), y se sientan identificadas con la cultura escolar; lo cual produce un sentimiento de pertenencia, mismo que puede tener como resultado, situaciones de resistencia al cambio.

Será posible Identificar el **Yo actual** en las narraciones por medio de compartir las educadoras sus respuestas a los siguientes cuestionamientos:

- ✓ Actualmente ¿Cómo consideras tu trabajo como educadora? ¿Cómo te concibes?
- ✓ ¿Cuáles son tus expectativas sobre el desarrollo de tu trabajo docente?
- ✓ ¿Cómo describirías tu experiencia como educadora?

Otra categoría que me parece interesante definir y retomar, pues el trabajo versa sobre la experiencia docente, es la ***teoría***, pensando un poco como lo describió Bruner en su teoría intuitiva y retomando los planteamientos de Kelchtermans, quien la describe como ***Teoría pedagógica subjetiva***, del siguiente modo:

> "(Sistema personal de opiniones, conocimientos y valores de un profesor/a sobre la enseñanza): Sistema personal de conocimiento y creencias que enmarcan las percepciones de los profesores de la situación y guían sus interpretaciones y/o reacciones específicas sobre la enseñanza y la educación" (Bolívar, 2001, 170).

Identificar en las narraciones la teoría pedagógica subjetiva será posible en la manera en cómo las educadoras expresan sus estados intencionales al dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Cuáles son los conocimientos que a ti te han servido en el desarrollo de tu trabajo como educadora?
- ✓ ¿Qué piensas sobre el papel de las educadoras en el proceso educativo?
- ✓ ¿Cuáles son tus consideraciones sobre las teorías educativas en el desarrollo de tu práctica como docente?

3.2.4. La idea de experiencia docente

Es importante reconocer que la *experiencia docente* no surge en la individualidad, ésta es resultado de la interrelación que el docente mantiene con otros docentes, dentro de los espacios escolares, los cuales tienen su propia cultura. La escuela como institución social, influye y/o determina las pautas de acción de los docentes, modelando sus prácticas, formas de percibir y actuar; pero a su vez, la cultura escolar ofrece las herramientas necesarias, para cambiar y enriquecer, las *experiencias docentes*.

En este espacio, entenderemos la ***experiencia docente***, como aquellas vivencias que por su significado (interés, relevancia, importancia), modifican la acción educativa, especialmente los procesos de enseñanza, que se desarrollan en la escuela; en nuestro caso particular, dentro del Jardín de Niños y específicamente, al interior de cada aula.

Implica las modificaciones a la práctica docente que las educadoras han llevado a cabo, producto de responder a las interrogantes de cómo enfrentar la realidad educativa que se presenta. La idea de *experiencia*, alcanza también otras dimensiones: como la institucional y sus relaciones con el conjunto de la práctica docente vista socialmente. En tal sentido, es claro que existe una fuerte vinculación entre *ser docente de educación preescolar*, *sus conocimientos y sus prácticas.*

En esta categoría de análisis, no he establecido una relación con las preguntas de las entrevistas, porque considero que al referirnos a la idea de *experiencia docente*, como vivencia mantenida en la memoria, las educadoras se refieran a ella en el momento de hablar sobre su trabajo en el aula.

La experiencia docente, cobra expresión en la narración de sus recuerdos, en la exposición y desarrollo de sus respuestas. Sin embargo, y para el análisis e interpretación de esta categoría, la acotaremos en su relación con los procesos de reflexión, es decir, cuando las educadoras hagan mención a situaciones que les han provocado incertidumbre y, por ello, la necesidad de indagación y replanteamiento de su práctica.

3.3. El Método

En este espacio expongo los pasos seguidos durante el proceso de la investigación, partiendo de la elección del escenario, hasta la presentación del material empírico; así como los problemas metodológicos, referidos al trabajo de campo con que me encontré, durante la realización de la investigación social.

3.3.1. Diseño y realización de entrevistas

En compañía de mi asesora fui estructurando una guía de entrevista[10], se consideraron diez preguntas, que variaron en orden, exposición, incluso en forma; pues se trató de una entrevista semi-abierta y semi-estructurada.

Una vez concluida la guía de entrevista, mi asesora propuso la realización de una entrevista piloto que me sirviera de guía para mejorar el proceso de la misma. La realización de esta primer entrevista, tuvo por propósito, precisar la formulación de preguntas que no fueran claras para la interlocutora.

En este espacio, quiero señalar, que los extractos tomados de las diferentes entrevistas, son presentados literalmente de los dichos por las educadoras. Aunque esto hace a veces difícil su lectura, no han sido modificados en su redacción, ya que en estas primeras formas de expresión de las educadoras, puede reflejarse más claramente la idea de *contradicción*. La única modificación, corresponde a la eliminación de palabras o frases que se repiten, y lo hago, para que la lectura sea más fluida. Cada una de los fragmentos de entrevista presentado, contiene un código que refiere la fuente de dónde es tomado.

Decidí incluir la entrevista que sirvió para el pilotaje, ya que, a pesar de ser una educadora, dentro de un contexto diferente, pueden encontrarse *similitudes*, entre su narración, y la del resto de educadoras. Lo que me permite pensar que, aunque se trata de una muestra muy pequeña (seis educadoras y la entrevista piloto), no obstante, cualquier persona que trabaje dentro del ámbito educativo, especialmente dentro de la educación preescolar, puede reconocerse o identificarse con alguna de las historias o con diferentes fragmentos narrativos.

La experiencia docente no sólo representa a la persona que la vive y significa, hace referencia a la red de relaciones en las cuales se tejen significados sociales, es decir, corresponde a un modo particular de pensamiento, se corresponde con un contexto y responde a ciertos estados intencionales. *Construir narrativamente la significación de la experiencia docente implica identificar los elementos*

[10] La guía de entrevista se encuentra incluida dentro del anexo 3, página 176.

constitutivos de la identidad de las educadoras, no sólo en la construcción de un Yo docente, sino también en la constitución de su identidad narrativa como mujeres.

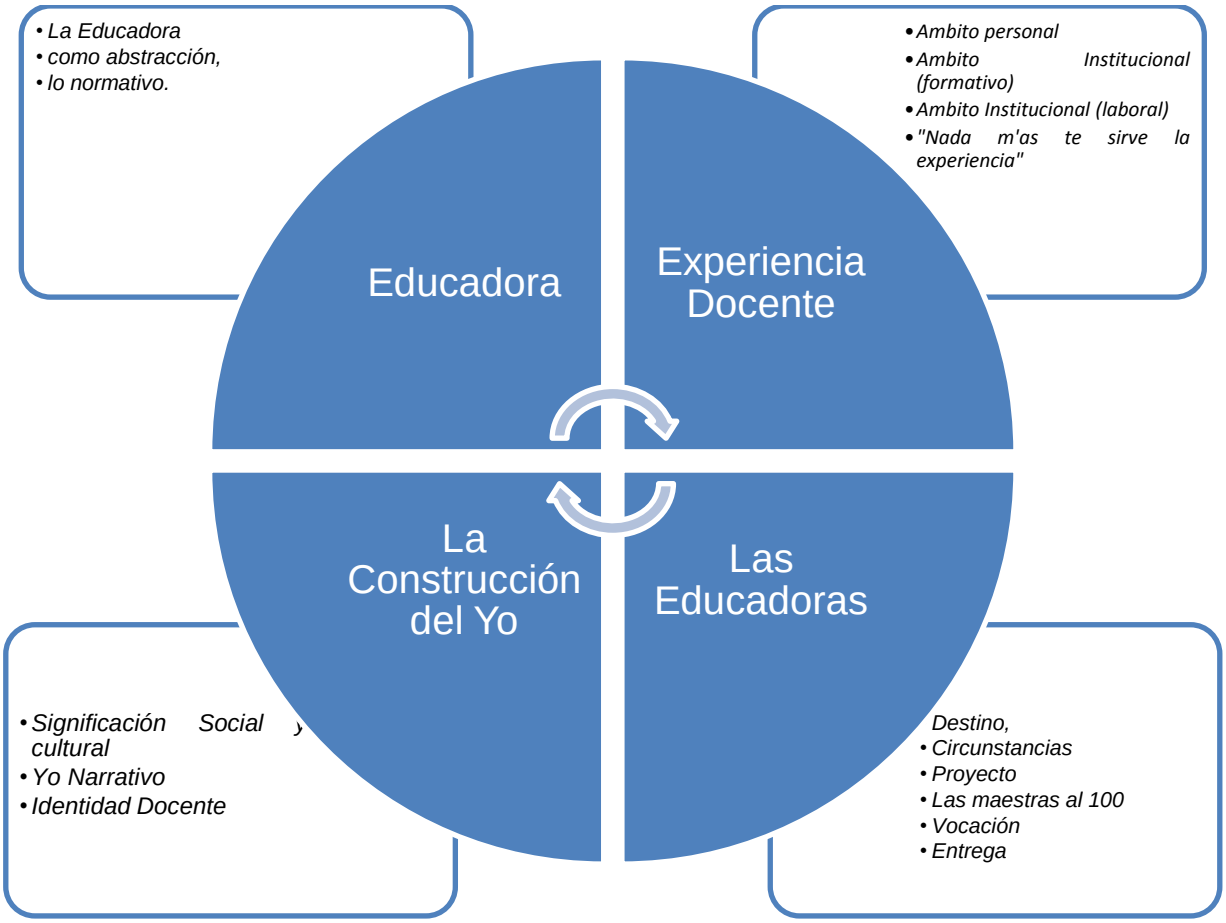
Cada una de las entrevistas fue grabada. Al término de cada una, iniciaba la transcripción, ya que considere importante describir los eventos previos al momento de entrevista, lo cual, sólo me era posible a través del uso de mi memoria. Interpretar la narración biográfica de las educadoras, sobre su experiencia como docentes preescolares, a partir de convertir su plática descriptiva (lenguaje hablado), en un relato textual (lenguaje escrito), con el objetivo de estar en condiciones de manejar la información de manera más adecuada y lograr identificar, al propio tiempo que clasificar, en su estructura, categorías conceptuales y empíricas; así como las diferentes formas, en que las educadoras, se refieren así mismas como personajes principales de su relato.

Con estos elementos y como parte del proceso de interpretación, se pueden determinar, lo que tanto nos ha interesado extraer de esta parte del proceso de investigación, es decir, las *significaciones sobre la experiencia docente*.

3.3.2. Las categorías

Como se puede observar, en la primera forma de presentación gráfica (gráfica 1, página 77) de las categorías teóricas de análisis (además de las empíricas), permite visualizar el proceso de movimiento y relación entre los componentes de la identidad narrativa de las educadoras presentadas en el recuadro inferior derecho (maestras *al 100, la vocación y la entrega*) y las formas de expresión del Yo, (recuadro inferior izquierdo), en el que se muestra la influencia de la significación social en el proceso constitutivo de la identidad docente.

Gráfica 1



La categoría de análisis que he designado, como eje rector de mi interpretación, es la Educadora. Este procedimiento, de establecerla, bajo la forma de un concepto abstracto, se expresa no solo en los discursos institucionales, sino también, se encuentra presente en la cultura escolar de cada jardín de niños y en las expresiones sociales que cada comunidad escolar hace con respecto al *deber ser* de las educadoras (recuadro superior izquierdo).

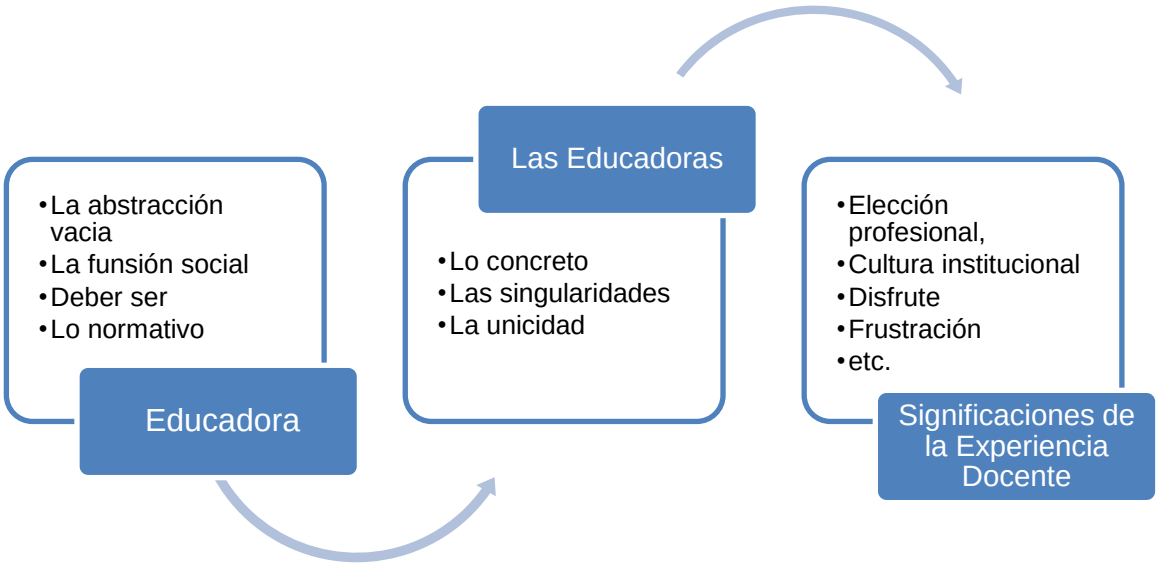
La experiencia docente, adquiere sus significados, por parte de las asignaciones culturales, además de todas aquellas que emerjan de las formaciones sociales y obtiene su propio matiz, en la significación que cada educadora le imprime y obtiene de ella. Del tal modo que, el concepto de educadora, como categoría de análisis, permite realizar la segmentación de los elementos que narran las

educadoras, como sujetos reales y que, contraponen su propia forma de significación, a la significación de un Yo normativo.

Las significaciones, sobre la experiencia docente de las educadoras (recuadro superior derecho), pueden ser consideradas, a partir de los diferentes ámbitos en que dicha significación se origina y determina los modos de actuar de las docentes.

Como sujetos socioculturales, las educadoras expresan narrativamente su singularidad personal y se constituyen, al mismo tiempo, dentro de la identidad profesional que se le impone.

Gráfica 2



En una segunda forma de representación visual (gráfica 2, página 78), se observan tres categorías, a partir de las cuales, se entretejen las formas, mediante las cuales, las educadoras dan un doble significado simultáneo a su trabajo, es decir, tanto como una actividad profesional, como personal.

Las educadoras, como sujetos sociales concretos (ubicadas en el centro del esquema), al modo de una fuente, de la cual brotan las referencias propias hacia su experiencia docente, y por otro lado, hacia la imagen normativa de su actividad profesional. Las educadoras como singularidad (presentadas en el recuadro central), como generador de los recuadros que se encuentran a los lados, y que al mismo tiempo, influyen en su conformación. Al lado izquierdo se encuentra el recuadro que presenta a la Educadora como lo abstracto, mientras que al lado derecho se observa el recuadro que representa las diferentes formas de construir significaciones sobre la experiencia docente de cada una de las educadoras.

El empleo de las flechas, remarca el flujo continuo, entre la singularidad de la personalidad de las educadoras y el influjo que, sobre la constitución de su identidad profesional, tiene la imagen, como construcción social, de la Educadora.

Al propio tiempo, la imagen de Educadora, también estará permeando las significaciones que, cada una de ellas, teje sobre su actividad profesional, por ello, se observa la referencia hacia sucesos como el de la maternidad, el enojo, o la idea de ser un trabajo divertido, pues se trabaja con niños.

Los elementos del esquema y de su descripción, facilitan una presentación gráfica sencilla y general, sin embargo, dentro del análisis y exposición de los resultados, se abordan de manera detallada y se especifica la relación que generan entre ellos.

Un ejemplo de ello, se puede observar en el trabajo de interpretación y comprensión de cada una de las narraciones biográficas, en ellas se alude, dentro del discurso institucional, a los diferentes perfiles de egreso de cada uno de los planes y programas de formación docente para este nivel educativo; lo que permite comprender la asociación entre el trabajo de educadora y la maternidad, o la disposición corporal.

La complejidad que supone el análisis y la interpretación de hechos sociales, hizo necesario referirse a la idea de tejido, como entramado en que confluyen significaciones, desde diferentes puntos de vista, como lo son: los institucionales,

los escolares, así como los referidos, específicamente, por cada una de las participantes, en las entrevistas, como sujetos socioculturales y como educadoras.

Esta misma complejidad, expresada a través del conflicto que viven las educadoras, en su propia conformación (entre su ser como diferente al deber ser), me llevo a pensar en la idea de contradicción. El desarrollo de esta última idea, tiene el propósito de explicar los acontecimientos sociales que se manifiestan al interior del jardín de niños y que encuentran puntos de referencia, en su exterior, es decir, en su contexto particular y específico.

No obstante, antes de pasar a esa parte de la exposición, es necesario desarrollar la descripción de aquello en lo cual es más sencillo registrar la expresión de la naturaleza conflictiva que se genera en el proceso de formación de las educadoras, así como en sus procesos de adaptación en su ejercicio profesional.

Entre las **categorías empíricas** encontradas se presentan: *"las maestras al 100" "la entrega"*, *"la llamada del destino"*; formas en cómo las educadoras, describen su experiencia docente y la significan al interior del espacio y cultura del jardín de niños.

Para el análisis e interpretación, fue necesario que construyera, otro tipo de categorías que, me permitió establecer un vínculo, entre lo puramente teórico y la realidad investigada. La *categoría de análisis e interpretación***,** más representativa, es la de ***Educadora*** que, como forma de abstracción, permite la interpretación de la experiencia docente de las educadoras.

Otra categoría, construida para el análisis, es la presentada como la idea de ***contradicción***, a partir de la cual, se interpreta el relato narrativo, de cada una de las educadoras y los diferentes contextos, en que surge.

3.3.3. La estructura argumentativa

Una vez concluida la interpretación, me encontré ante el problema de *¿cómo presentar los hallazgos?*, *¿cómo mostrar a otros las formas de significar la experiencia docente, de las educadoras y las redes de significados que, se tejen y destejen, dentro de la educación preescolar?*

Después de haber leído y releído las entrevistas, observé que la significación que, ellas daban a su experiencia, no se constituía de una sola forma, no se expresaba en un determinado tiempo y ésta podía ir y venir de acuerdo con situaciones de vida. Por estas simples razones, opté por hacer una diferencia, entre quienes habían estudiado a nivel técnico y quienes habían realizado estudios de licenciatura.

Señalé el caso en el que después de haber estudiado a nivel técnico y con unos años frente a grupo, decidió estudiar la licenciatura, como un deseo para comprender la realidad educativa.

Esta diferenciación, está acompañada de núcleos temáticos que dieron origen a una caracterización por afinidades, que resultó ser inclusiva y dinámica, pues permitió identificar a las educadoras en diferentes *espacios de significación;* variando la forma de significar su experiencia de acuerdo con situaciones de su propia historia de vida.

Por último, quiero señalar que después de la lectura de las entrevistas, compartida con mi asesora, me vi en la necesidad de identificar la experiencia docente, en cada una de éstas, asociada a hechos o acontecimientos vividos que, se incorporaban, en la constitución de la personalidad de las educadoras.

La experiencia, entendida como momentos claves dentro del desarrollo de su trabajo, por lo cual ha permanecido en su memoria. En este sentido, *la experiencia docente*, podría definirse como a los acontecimientos vividos y de los cuales se aprende algo por sencillo que parezca.

La *experiencia docente* de las educadoras, remitía a aquellos acontecimientos que sobre la práctica se suceden, y permiten modificar su hacer y su quehacer. Acontecimientos que son pensados, y que tienen relación con un *conocimiento práctico.*

Por lo tanto, crear varias historias narrativas, a partir de los relatos autobiográficos de las educadoras, me permitió dar cuenta de cada una de las formas de significar la experiencia docente. Hacer historias, con los materiales empíricos, me posibilitó mostrar el vínculo existente, entre la estructura teórica y la propuesta metodológica.

Es decir, teóricamente, se trata de la construcción cultural de significados, metodológicamente de su interpretación; el vínculo entre un enfoque y otro tenía que mostrar coherencia y congruencia en su exposición. Por lo tanto, al construir diferentes historias narrativas, logró dar cuenta de los elementos que influyen en las formas de significar la experiencia, de cada una de las educadoras y las diferentes expresiones que un significado adquiere, con el transcurso del tiempo.

Al tratarse de una investigación de corte cualitativo, lo que me interesaba era describir y comprender las diferentes formas de significar la experiencia docente, de cada una de las educadoras entrevistadas, a través de la construcción narrativa de su Yo. Al respecto, Bruner (2002) escribe que:

> "La construcción del Yo a través de su narración no conoce fin ni pausas, probablemente hoy más que nunca. Es un proceso dialéctico, un acto de equiparación". (pp. 120-121).

De esta forma, se comprende que la significación de la experiencia docente, no sea un proceso acabado. Se trata de un constante y permanente acto de significar. La importancia de construir y presentar siete historias narrativas, radica en que, la narración, sirve como medio para comprender la interacción entre cada una de las educadoras, como mujeres y sus contextos.

La manera en cómo dotan y significan su experiencia, la forma en cómo construyen su narración y hacen uso de su lenguaje, muestra el vinculo que mantienen, con su producción cultural.

En el uso de nuestro lenguaje, expresamos nuestra subjetividad e intersubjetividad, pero sobre todo, damos a conocer nuestro modo particular de organizar nuestro pensamiento.

Estas son algunas de las ideas que he podido concebir. Sé que dejo otras fuera pero en las que presento, pienso que son expuestas de manera suficiente para el argumento de este trabajo.

Al final, tal y como lo refiere Bruner (1986), "*abrigo la esperanza de poder fundamentar que es mucho más importante, para apreciar la condición humana, comprender las maneras en que los seres humanos construyen sus mundos (y sus castillos)"* (p. 55). Ya que esto, nos brinda la posibilidad de comprender, cómo cada una de las educadoras, se construye y reconstruye, se inventa como docente y la manera en cómo, a través de estas formas particulares de interpretación, pueden hacer más accesible su experiencia y crear otras formas diferentes de expresar su singularidad, como educadoras, dentro del ámbito institucional.

Por otro lado, el siguiente y último capítulo, expone los conceptos metodológicos y el material empírico, ideas y palabras (extraídas de las siete entrevistas), con las que hilvano la trama narrativa de las educadoras, respecto las significaciones que otorgan a su experiencia docente y que, nos permite conocer, el mundo institucional en que se desenvuelven. El material reunido, ha sido seleccionado, por considerarse clave, para la exposición argumentativa de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 4

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

NOTAS INICIALES

El trabajo de campo aquí reunido es resultado de una serie de visitas al interior de un jardín de niños, de siete entrevistas con educadoras, un escrito autobiográfico, y de algunos apuntes sobre aquello que llamaba mi atención de lo que observaba, en relación con el conjunto de ideas con que está relacionado mi trabajo. Todos son hilos de diferentes historias, de perspectivas distintas, de maneras de significar una realidad educativa en estrecho vínculo con la vida misma de las educadoras.

Presento mis hallazgos, consciente de que al tratarse de una pequeña muestra, ésta pueda exponer, elementos suficientes que sirvan a la construcción de varios retratos de una realidad sociocultural más divergente.

De ese modo, considero que existen rasgos característicos comunes a todas las educadoras, ya sea en la formación profesional, en el ámbito institucional o en el ámbito laboral y que pueden encontrarse registrados en la investigación que he realizado.

En cada una de las historias aquí expuestas las mujeres dedicadas a la docencia preescolar pueden hallarse representadas, o bien, como argumento en este espacio, negar los elementos de identificación.

Cada uno de los diferentes núcleos temáticos en que descompongo las narraciones de las educadoras, tiene al final del mismo, una interpretación, la cual es producto de las lecturas que me han servido para esta investigación, además de mis propias consideraciones.

El tema principal en este apartado es la construcción narrativa de la experiencia docente y sus significados. Palabra y vida, complejidad y polifonía, pugna y espacios de silencio, historia, olvido y memoria, son los elementos que guían las siguientes líneas discursivas.

La exposición sobre la categoría Educadora da inicio al capítulo, ya que sirve de eje durante todo el proceso de análisis e interpretación de las entrevistas. No obstante, los apartados señalados a continuación, son el argumento que constituyen a las diferentes historias narrativas de las educadoras y los significados que versan sobre su experiencia: 1. La elección de la profesión, 2. Significaciones sobre la noción de Experiencia Docente, y 3. La Experiencia Docente como vivencia. Al final de cada uno de éstos, expongo mis propias formas de interpretar, lo que las educadoras me compartieron.

4.1 Conformación de la categoría Educadora

Después de cruzar por las diferentes entrevistas encontré que la imagen de Educadora, en su forma abstracta, estaba referida en todas, esto facilitó ***presentar el conflicto*** entre ésta forma normativa o estereotipada de expresión y la manifestación de las educadoras como tal. Estas tres formas de significación (personal, formativa y laboral) se entrelazan constituyendo el fundamento en este trabajo de investigación.

En el siguiente apartado, se describen algunas de las diferentes situaciones conflictivas que viven las educadoras y en las que se inserta su profesión. Se desarrolla la idea de contradicción, como rasgo constitutivo de su conflicto, el cual se expone en dos formas de manifestación (la primera puede encontrarse en las ideas expuestas por las educadoras sobre la noción de experiencia docente, mientras que la segunda, se encuentra en el argumento sobre la elección de su profesión).

4.1.2. Tejiendo la contradicción

Cuando se registra la presencia de *contradicciones en una idea o una situación*, la reflexión se percata de la invalidación de los argumentos o hechos que se presentan, porque carecen de veracidad. Sin embargo, en este espacio, me refiero, sobre todo, a la idea de *contradicción,* desde luego, intentando contribuir en la construcción de *redes de significados,* que permitan la comprensión de la complejidad que en este caso supone *ser educadoras*.

No pretendo revelar el orden “verdadero” de este tipo de dicotomías, sino mostrar que a partir del desvelamiento de sus *contradicciones,* las mujeres que trabajan como educadoras, dentro del espacio del jardín de niños, encontrarían formas de ser educadoras dentro de una unicidad especifica; lo que permitiría, a su vez, el

reconocimiento y validación de la construcción de posibles mundos docentes, diferenciables del canon tradicional, que supone el ser educadora.

Mi intención es poder comprender la *contradicción*, no en una linealidad de hechos y sucesos (que le anteceden y/o le preceden), sino en “lo paradójico” de su proceso de acoplamiento y retroacción.

Ser educadora, es situarse frente al espejo y encontrar dos imágenes, la propia y la ajena. Afirmarse y negarse en pos de esa otra que se pretende llegar a ser pero, al mismo tiempo, es inventarse a través de la voz de los otros y con los otros.

La imagen de Educadora corresponde a una construcción colectiva que expresa las características y rasgos deseables de quien debe ejercer esta profesión. Definir la imagen de Educadora como parte de un referente social, permite mostrar que esta forma de expresión se encuentra determinada por el ideal y la norma.

El modo en que se manifiesta ese ser educadora se complejiza, en la medida en que las propias educadoras como sujetos particulares retoman algunas de las significaciones atribuidas como positivas a la noción abstracta de educadora.

Se puede constatar que de modo similar a la idea de contradicción, el conflicto vivido entre la representación abstracta de la imagen de la educadora y las subjetividades relatadas por las educadoras, no corresponden a procesos unidireccionales, estos son flujos de conflicto expresados narrativamente que se trastocan y modifican, para ajustar su concepción individual sobre la actuación de la Educadora.

En la narración autobiográfica de cada una de las educadoras entrevistadas, se observa la permanencia de esta imagen de Educadora. Se hace presente, cuando mencionan algunas características que sobre su función, se han ido legitimando socialmente y que ellas mismas decidieron incorporar en su relato.

No obstante, este proceso de ajuste tiene un contrasentido: *ser un yo misma frente a otra*. Ser educadora dentro de su particular singularidad, frente a la

imagen normativa e idealizada de Educadora, supone la evaluación de la práctica educativa con referentes externos y ajenos, invalidando desde su propio espacio la posibilidad del reconocimiento y valoración de la diferencia.

Debido a este hecho, al que podemos considerar como "cíclico", me parece necesario subrayar la trascendencia de comprender cómo se fueron consolidando los espacios de participación de las mujeres, cómo fueron concebidas y cómo ellas mismas se han inventado dentro del ámbito de la educación preescolar.

Consecuentemente, es necesario partir del inicio del Kindergarten y de cómo, en su interior, las mujeres fueron pensadas como las más aptas para realizar un trabajo educativo que, además, requería de brindar cuidado y protección para los más pequeños.

El espacio del kindergarten fue concebido originalmente como una extensión del hogar, por lo que la presencia femenina era indispensable; se consideraba, incluso aun hoy día, que las mujeres, las madres, son quienes tienen mayores capacidades para educar a los niños propios o de otras mujeres.

4.1.3. Fröbel, el *Kindergarten y las mujeres cuidadoras por naturaleza*

"La madre inteligente y concienzuda desarrollará así la vida que rebosa el niño por todas sus partes".

FRIEDRICH FRÖBEL

Friedrich Fröbel (21 de abril de 1782-1852)[1], es considerado padre y fundador de la educación preescolar. En su obra, *La educación del hombre* (1826), expresa sus ideas pedagógicas, centrando su atención, en los procesos de aprendizaje de cada una de las etapas del desarrollo humano a partir de la primera infancia y hasta la adolescencia.

[1] Datos tomados de Abbagnano, N. (2004) y de Berta Von Glümer (1957).

En el año de 1839, lleva a la realidad sus planteamientos sobre la educación preescolar, estableciendo una institución educativa, a la que dio el nombre de *kleinkinderbeschaftingunsastalt (La pequeña escuela para la formación del niño alemán),* conocida con posterioridad como *Kindergarten*, lo que hoy conocemos simplemente, como "Jardín de Niños" o Kinder.

En su texto, Fröbel considera que son las madres, quienes por su naturaleza femenina, son más capaces para educar a los niños (al modo de sus hijos), en las primeras etapas de su desarrollo. Por tanto, quién ha de encargarse de la educación de los niños, en estos primeros años, debe de ser una mujer, en este caso la madre como Educadora[2].

De su capítulo segundo, *"El Niño"*; extraigo los siguientes fragmentos, para ofrecer una idea general de sus concepciones sobre el papel de las madres en la educación del niño, en los que expone estas ideas de la siguiente manera:

> "*El amor maternal*, razonable, conforme con la justicia y con la verdad, *debe conducir seguramente al niño por las vías del desarrollo*, y llevarle poco a poco a manifestarse con la conciencia de sí mismo…Todas las madres enseñan al niño a conocer multitud de cosas. Todo esto tiene por objeto infundir al niño la noción de sí propio, y llevarle a reflexionar sobre sí propio. De este modo *el instinto y la ternura de la madre guían al niño hacia ese mundo exterior que ella, a su vez, aproxima al niño…*Tal obra la madre que, resguardando de toda mirada profana el santuario de su amor, educa su hijo en el retiro, desarrollando sucesivamente cada uno de sus miembros y sentidos, de la manera más sencilla y más adecuada a la naturaleza" (1826, p. 21)[3].

[2] Los datos presentados sobre Friedrich Fröbel, así como algunos extractos de su obra, han sido tomados del texto de Hortensia Cuéllar Pérez (1992), quién escribe sobre la obra filosófica y educativa de este pedagogo. Su obra, *La educación del hombre*, puede ser consultada en la página: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/ o en la Biblioteca Virtual Universal: http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf

[3] El fragmento citado, pertenece a la publicación en PDF de la Biblioteca Virtual Universal. El uso de cursivas es personal.

En nuestro país, las ideas pedagógicas de Fröbel, constituyeron el pilar de la educación preescolar. Los planes de estudios, para la formación de las educadoras, incluyeron en su diseño, el estudio de la vida y obra de este pedagogo, así como el estudio de los *"Juegos y los Dones"*. Desde sus inicios y hasta 1936, los primeros jardines de niños, operaron basando sus programas educativos, en los planteamientos teóricos expuestos en su obra. Es hasta la década de 1980, que puede observarse un cambio en la formación docente de este nivel educativo; cambio, no sólo en el perfil de egreso, sino también en la elevación de grado de estos estudios, de nivel técnico a licenciatura.

En 1984 y como resultado de la llamada *Modernización Educativa,* el perfil de egreso de las estudiantes de la, desde entonces, Licenciatura en Educación Preescolar cambia, dando importancia al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Berta Von Glümer, en sus *Apuntes de Técnica del Kindergarten* (1957), traza algunos de los rasgos deseables que debe poseer la Educadora, entre los que destaco los siguientes.

El primer rasgo, queda expresado a través de la imagen metafórica[4] del jardín de niños, donde se asocia el papel de la Educadora con el de la Jardinera, y a los niños con las flores que ella habrá de cuidar y hacer crecer.

Si bien estas son las ideas de Fröbel, Von Glümer las expresa en la frase siguiente: *Las Educadoras, Jardineras de las Plantitas del Señor*. Esta imagen puede tener una doble significación. La primera de ellas, está en relación con la imagen cuidado-educación, es decir, *"cuidar"* y *"hacer crecer"*, que la hace equivalente a *educar*.

La segunda significación, me refiere a la cualidad comprensiva en la formación de estas primeras educadoras; formadas no sólo para brindar un servicio educativo,

[4] Helena Beristáin (2008), define la metáfora como: *fundada en una relación de semejanza entre los significados de las palabras que en ella participan, a pesar de que asocia términos que se refieren a aspectos de la realidad que habitualmente no se asocian*. (p. 311)

sino también asistencial, al convertir el cuidado de sus alumnos, en una de sus principales responsabilidades.

Nuevamente, regreso sobre los rasgos característicos de la personalidad de la educadora, expresados por Von Glümer, entre los que considera, *"encanto juvenil, buen carácter y clara inteligencia"* (1957, 238). A demás de que:

> "La admiración de sus niños para ellas sube un 100% al verlas actuar como *hábiles pianistas, lindas y expresivas cantantes, recitadoras gentiles o elegantes bailadoras. Sean ellas para sus niños ejemplo de naturalidad, de gracia, de sencilla desenvoltura, de amable condescendencia*_a los aplausos del público que pide 'otra vez'" (1957, 250).[5]

Otro rasgo deseable, en el marco de esta concepción, se encuentra asociado a los saberes y conocimientos que debe poseer la Educadora, siendo uno de sus objetivos *ampliar y afirmar los conocimientos de los niños dentro del Jardín*, mediante…

> "Los Postulados de Froebel….Ella, con las diarias experiencias sensorias, procura ejercicios a los sentidos de sus niños; y a la vez que atiende a robustecer sus facultades todas, cultiva sus buenos sentimientos en todo momento" (pp. 204).

De esta manera, todo cuanto ella pueda conocer y saber le será de apoyo para la realización de su trabajo como *Educadora*.

> "Cuanto la educadora sepa de Psicología le es de positiva utilidad…le permite ampliar sencilla y fácilmente, día a día, los conocimientos de sus nenes, conducirlos a la percepción simbólica de las cosas visibles e invisibles, y guiarlos a observar la UNIDAD en cuanto existe" (pp. 204).

Por último, me gustaría terminar con otra cita del texto de Von Glümer, en la cual es posible observar otras cualidades que debe tener la Educadora y cómo estas cualidades son apreciadas como rasgos positivos y deseables en su persona.

[5] El uso de cursivas es personal.

> "El saloncito refleja la personalidad de la educadora con tanta fidelidad como su mismo espejo: ese recinto es **ELLA**, con *su orden, su gusto, su imaginación, su saber, su delicadeza, su laboriosidad, su cariño al trabajo y a sus niños*…" (p. 340)[6].

Por su parte, Rosaura Zapata (1962), quién también es conocida en nuestro país como una de las pioneras de la educación preescolar, en su texto *Teoría y práctica del Jardín de Niños*, ofrece una serie de ideas asociadas a la imagen de la Educadora, en las que se puede observar, claramente que existen ideas compartidas, entre ambas autoras y Fröbel, en lo que respecta a la definición del *deber ser* de la Educadora.

En este pequeño apartado, quiero trazar con las palabras de Rosaura Zapata, algunas de las ideas que construyen una imagen acabada de la Educadora; ya que es, esta imagen, parámetro de valoración de las educadoras y de orientación par ellas mismas como mujeres y como maestras.

Siguiendo esta idea es posible encontrar, incluso, semejanzas con el epígrafe que inicia este espacio en el texto de la maestra Rosaura Zapata (1962), que comienza del siguiente modo:

> "Sin duda alguna que el pivote sobre el que descansa la estructuración del mundo de los niños es la Educadora, de cuya personalidad deben irradiar los múltiples elementos que se precisan para que la vida del pequeño se desenvuelva dentro de las normas que serán alimento de su cuerpo y de su espíritu" (pp. 13).

Retomando, entonces, la descripción sobre los rasgos característicos de la personalidad de la Educadora, a continuación, bajo la forma de un listado, presento lo que considero puede definirse como el ***canon de la Educadora.***

En el cual, sólo retomo algunos aspectos, por considerar que son más significativos en la exposición del tema de investigación.

[6] El uso de cursivas es personal.

- *La Educadora debe de tener una amplia cultura general,*
- *La Educadora debe de gozar de una buena salud,*
- *La Educadora debe poseer el sentimiento….*
- *La Educadora debe de ser alegre*
- *La Educadora será pródiga en bondades*
- *La Educadora debe de ser una verdadera trabajadora social.*
- *La educadora debe de ser dinámica y laboriosa; ella será la niña mayor de su grupo* (Zapata: 1962, pp.13-16).

Esta imagen de Educadora, es aquella que he definido como "abstracción vacía", porque expresa una idealización que, hace de su ser concreto, algo efímero, una consistencia que se nos escapa de las manos, pues es todo y nada a la vez.

Es todo, en cuanto nos remite al *deber ser* de la Educadora, ¿quién debe ser?, ¿cómo debe ser?, ¿qué debe hacer? ¿Cómo y en qué momento debe de hacerlo? Todo aquello que, corresponde al ámbito de lo establecido institucionalmente, para el desarrollo de la docencia en este espacio educativo.

No obstante, en la vida real, en el día a día de las personas, se manifiesta una forma distinta de desarrollar su trabajo profesional, es decir, debe expresar su singularidad como ser humano, en la medida que de ello se provee para realizarse como educadora.

Ser educadoras en ***contradicción***, se expresa narrativamente en su identidad como *mujer*, un sí misma (*Self*) y el deber ser que socialmente se espera cumpla como Educadora; es decir, la norma que sujeta la actuación de estas mujeres en su trabajo cotidiano.

Un ejemplo del deber ser, queda señalado por Rosaura Zapata, bajo la descripción que hace de las actitudes y disposición corporal al trabajo y lo refiere cuando específica que la educadora será *"la niña mayor de su grupo".*

Otra forma de ejemplificar la imagen de Educadora está asociada a la maternidad, la cual retomo de las ideas expresadas dentro de la narración de la profesora Úrsula, cuando habla de su concepción de ser Educadora, al mencionar que:

> "*Antes si teníamos ese acercamiento con los niños y ellos, como no estaban mucho con mamá, pues te buscaban a ti; porque* ***más que educadora eres mamá***" (E6.Q8.p.13).[7]

En el relato de la profesora Úrsula, se observa la asociación que ella hace de su trabajo como educadora en relación con la figura materna, cuando afirma que *"más que educadora eres mamá"*.

Esto se explica, entre otros elementos, por su proceso formativo. Ella es la educadora con más años de edad dentro del jardín de niños, es egresada de la Escuela Normal *"Maestro Manuel Acosta"*, generación 1971-1974.

En ese momento el Plan de estudios vigente era el de 1964, en el cual, el eje central de la profesión es la vocación como una entrega, al mismo tiempo que se respiraba en la atmósfera la influencia de los libros de la maestra Rosaura Zapata.

Dentro de la estructura curricular, pueden encontrarse dos materias que se relacionan con el relato de Úrsula y la propuesta de la maestra Zapata. Una es, *economía doméstica*, y la otra, *técnica y práctica del Jardín de Niños*. La primera nos refiere al espacio doméstico, mientras que la otra, nos remite a las formas correctas de desempeñarse dentro del jardín de niños.

El fragmento narrativo del relato de Úrsula, presentado arriba, permite observar cómo se entretejen en el diseño curricular, la imagen de la Educadora, su deber ser y las concepciones sociales y culturales asignadas al espacio del jardín de niños como una extensión del espacio doméstico.

---

[7] Cada fragmento de entrevista contiene este código, donde "E" se refiere al número de entrevista, "Q" (Question) al número de pregunta y "p" al número de página donde se encuentra contenida la respuesta. En los anexos pueden consultarse, entre otros, la guía de entrevista y el concentrado de datos de las educadoras.

4.2. Las historias narrativas sobre la experiencia docente en preescolar

En este espacio, se despliega la exposición temática en su dimensión empírica, ya que presento las historias biográfico-narrativas de las educadoras. Este apartado se centra en la contradicción que viven las educadoras, cuando se expresan en un ser mujer diferente al estereotipo adoptado de Educadora, reflejando una complejidad, en el tejido de la red de significaciones, que se conectan entre la expresión individual de cada una y la conexión colectiva y social en que se inscribe la cultura del espacio preescolar, mismos que definen lo socialmente aceptado a través de la idea de vocación, es decir, validando las respuestas de aquellas educadoras que han estudiado por vocación y excluyendo o desvalorizando el trabajo de aquellas que confiesan no ser lo que deseaban estudiar.

En un segundo tiempo, se expresa la contradicción al momento en que las educadoras dan significado a la idea de experiencia docente. Por último, todas las educadoras entrevistadas no dejaron de asociar su experiencia como docentes a emociones y sentimientos que el trabajo con niños y niñas preescolares les provoca.

4.2.1. La elección de la profesión: Estudiar para educadora

En este apartado se agrupa a las educadoras en tres campos distintos: 1. La vocación una la llamada del destino, 2. Las circunstancias de la vida, y finalmente, 3. La construcción de un proyecto.

En el primer campo se encuentran dos educadoras, La Maga y la maestra Úrsula, sin embargo, de esta última no aparece su narración, al no ser esta parte de su

entrevista y tratarse de una reflexión final, de la cual sólo tengo registro en un apartado personal, el cual realizaba al final de cada entrevista.

Por otro lado, es importante señalar que la narración de la maestra Eva, no aparece en este primer campo, pese a que ella alude al lado desfavorable del destino, ya que, después del análisis de su entrevista y en diálogo con la maestra Virginia Aguilar, reflexioné y llegue a la conclusión de que su elección está determinada por las circunstancias sociales, culturales y económicas de su familia, así como en el caso de la maestra Esmeralda.

Por último, se presentan las educadoras que en su narración dicen haber elegido la carrera de educadora por tratarse de un proyecto personal. Es importante destacar, que en todos los casos, las educadoras siempre refieren a la idea de vocación como un requisito para estudiar y ejercer la carrera. En contra parte, desarrollo la idea de formación, que si bien está presente en las entrevistas, sirve para entender la posibilidad de construir posibles mundos docentes.

4.2.2. El Destino

Destinaré, palabra proveniente del latín que significa *"sujetar, fijar"*, pero también, "apuntar", hacer puntería hacia. El destino es la fuerza ajena a nosotros que, nos dirige, forma parte de nuestras creencias al no poder identificar las razones de nuestros actos, entonces, nos referimos al destino, estamos llamados a cumplirlo. En la cultura griega el destino de los hombres era tejido por las hilanderas, pero éste no siempre era trágico, aunque si, inevitable.

En las entrevistas, son las educadoras las tejedoras de su propia elección que, sin ser conscientes de ello, recurren a la fórmula del destino, para explicar por qué han decidido ser educadoras. También, hablan de destino, como un equivalente a la *vocación*.

Retomo la idea del destino, para presentar la narración de la maestra nombrada *La Maga*, quién identifica la elección de la profesión como algo para lo que ella estaba predestinada.

La Maga, es una mujer que actualmente tiene 46 años de edad, trabaja como directora en el turno matutino de un jardín de niños ubicado en la colonia Lomas de Chapultepec; mientras que por la tarde, desempeña la función de educadora frente a grupo en otro jardín perteneciente a la delegación Benito Juárez.

Cuando realizamos la entrevista,[8] el día sábado 13 de marzo del 2010, ella me comentó que no deseaba dejar el turno de la tarde aunque ha recibido propuestas para ocupar otro cargo; argumenta que el trabajo frente a grupo le da la oportunidad de compartir y crear espacios de comunicación que ella describe como *"mágicos"*.

En algún momento de su narración ella me explica que no asistió al jardín de niños porque en su familia no tenían el dinero para pagar la cuota de inscripción, *"eran $50 pesos de ese entonces"*, por eso *"Yo no tuve ese acercamiento con la educadora"*

Proveniente de una familia de bajos recursos, donde el grado de escolarización de sus padres es hasta el tercer grado de primaria, y en la cual el padre considera que por ser mujer no es importante que estudié, mientras que de su madre recibe el apoyo para continuar sus estudios; pues cree que los estudios le van a servir para tener independencia económica.

> "*De más chica, antes de entrar a la secundaria, pues si mi papá decía que ya no estudiara, que, porque me iba a casar, para él el que una mujer estudiara en ese momento era infructuoso, era como gastar el dinero en nada porque se iba a casar no*". (EP. Q1. p.4)

En esta situación, acceder a una formación académica brinda la oportunidad de mejorar la calidad de vida. Estudiar, ha sido para *La Maga* una forma de ampliar

[8] La Maga, en días pasados me hizo llegar vía correo electrónico un archivo con su autobiografía; lo que presento en este apartado lo he retomado de su narración autobiográfica y de la entrevista.

su horizonte, le da nuevas perspectivas. Ingresar a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), estando casada y con una bebé, en una época en que se el ingreso era preferentemente para *"Señoritas"*, le significó, en sus palabras: "*lo mejor de mi vida poder seguir estudiando".*

En el siguiente fragmento narrativo de La Maga, es posible observar que para ella, ser educadora, era parte de su destino, "*su camino por seguir"*, al menos ella así lo recuerda:

> "*La maestra Emita, ella fue como mi educadora, como la maestra más hermosa y mágica que conocí, bueno de alguna manera yo quería ser así como ella* [en su narración recuerda a otra maestra] *la maestra nos decía, era hermosa Carmelita se llama, fue como mi otro modelo por seguir, como para querer ser, ser maestra,….me enteré que había una escuela para educadoras, ….como que se me abrió el horizonte, este, no por casualidad, sino, ya lo entendí que era una causalidad, y, llegué ahí a la Nacional….**Ahora entiendo que no fue, que no fue casual la cuestión, que sí era mi camino y que si es mi camino y que aparte lo disfruto***" (EP. Q1. p.2).

Es posible observar como *La Maga* va construyendo su identidad profesional, como un *Yo distribuido*, es decir, a partir de la identificación de rasgos deseables en otras personas, que la motivan para ser maestra y que ella llama: *"modelos por seguir".*

El destino para ella, le sirve para explicar sus deseos, su elección para estudiar la profesión; de manera muy diferente a la maestra Eva, para quién el destino no tiene la misma significación.

4.2.3. Las circunstancias

José Ortega y Gasset expresó con certeza, que uno es con sus circunstancias, a lo cual yo agregaría, uno es en sus circunstancias y por sus circunstancias.

Nuestras circunstancias, no son como el destino, pero influyen en la consecución de nuestros propósitos.

En la cultura clásica griega, el destino era la expresión del lado trágico de la vida, nada podía hacerse contra las fuerzas del destino, por más que se cambiaran las piezas o los elementos éste siempre encontraba su curso y se cumplía.

No obstante, los casos aquí presentados, en específico, el de la maestra Eva, quien alude al destino para explicar la elección de la profesión, son expresiones de las circunstancias por las que atraviesa una familia y ejercen una fuerte influencia sobre alguno de sus miembros.

En el caso de la maestra Eva, ella cree estar predestinada por la elección paterna para ser maestra, no importa de qué, su padre siempre quiso que uno de sus hijos fuera maestro y cómo ella es la primera de otros dos hermanos se vio sin otra opción.

La maestra Eva es originaria Huauchinango, estado de Puebla; después de haber culminado el bachillerato se encuentra frente a la disyuntiva de elegir entre: cumplir con sus expectativas de continuar sus estudios superiores en Psicología Clínica, en la Universidad de Puebla sin el apoyo económico (además del emocional) de su familia y el cumplimiento de un deseo ajeno, el de su padre quien decidió que su primer hijo(a) sería maestro(a).

En su relato se expresa el lado trágico del destino, y como ella dice: *"uno de sus hijos tenía que ser maestro y me tocó a mí"*.

La historia que cuenta Eva acerca del por qué estudio la licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Huauchinango "Profesor Fidel Meza" es como ella la recuerda:

> "*Yo estudie la carrera, pero realmente a mi no me llamaba la atención, yo quería estudiar cualquier carrera, menos para maestra, y eso desde niña….Yo quería estudiar… psicología clínica.* [Se refiere a sus padres] *me dicen: "No hija, estudia para maestra y cuando tú termines la carrera, esa te va a dar para estudiar lo que tú quieres." Bueno, son cuatro años, se van a ir rápido, y yo dije, bueno, pues si ¿no? Se me hizo fácil decir que sí*" (E3. Q1. P1).

A lo largo de su narración, la maestra Eva, afirma que ella estudió la carrera sin ser lo que ella deseaba; al egresar esperaba tener la oportunidad de conseguir un empleo y con el ingreso obtenido de éste poder pagar sus estudios en la Universidad de Puebla y su estancia en dicha ciudad. Sin embargo, cuando ella se recibe el número de plazas se reduce y no logra incorporarse a la Secretaría de Educación Pública de su estado.

Estudiar para educadora, trabajar como educadora, no era algo que estuviera presente en la construcción de un *Yo Histórico* de la maestra. Estudiar para educadora aparece como una opción o la única opción para continuar estudiando.

Sin embargo, pese a haber concluido la licenciatura, ella no pensaba ejercer la profesión, lo cual expresa del siguiente modo:

> "*Yo no pensaba ejercer la carrera, porque dije, era lo que querían, me costo muchísimo trabajo, todo lo que yo ya había pasado. Dije: ahí está lo que ustedes querían, y me voy a seguir quedando igual, porque yo no quería ejercerlo*" (E3. Q1. p.3).

Las circunstancias al interior de su familia, la obligan a ejercer la docencia. Su padre tiene conocidas que le consiguen trabajo. Primero dentro de una escuela primaria, como maestra de segundo grado y luego en un jardín de niños, ambos centros educativos privados. Además, los bajos salarios no le permitieron continuar con sus planes; de esta manera Eva se ve frente la necesidad de mirarse como maestra y constituirse una identidad como tal.

Actualmente, la maestra Eva trabaja en un jardín de niños perteneciente a la SEP, se encuentra realizando el proceso de selección para el otorgamiento de una plaza; aunque parece contar con más oportunidades para estudiar la otra licenciatura, ella misma relata, que ya no contempla esa posibilidad dentro de sus planes.

La maestra Eva se formó con el Plan de estudios, producto de la modernización educativa en nuestro país, que elevó los estudios para formación de maestros al grado de licenciatura, con el propósito de *fortalecer la formación y superación de profesionales del magisterio, por su importancia para elevar la calidad de la enseñanza*[9].

Menciono esto último, porque dentro de estos propósitos, también se describe que al ser el bachillerato requisito previo para los estudios de Normal, los profesores pueden realizar otros estudios como especializaciones o posgrados.

Son también las circunstancias, las que incidieron en la elección de la profesión de la maestra Esmeralda.

En su caso, estudiar la licenciatura en educación preescolar apareció como una segunda opción, la manera en cómo describe, dentro de su relato, las circunstancias en que se encuentra, sirve para considerar, cómo éstas inciden en su elección.

Tiene 40 años de edad y hace apenas medio año que llego al D.F, proveniente de Culiacán, Sinaloa. Antes de ingresar a formar parte de la plantilla docente de este Jardín de Niños, trabajó en un Centro Educativo de Desarrollo Infantil (CENDI).

---

[9] Uno de los propósitos contenidos en el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, y retomado para la elaboración del **Acuerdo Número 133**, por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Docentes en Educación Preescolar a Nivel de Licenciatura. Puede consultarse en la página: http//:www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos

Ella es egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Normal de Sinaloa, se formo con el plan de estudios de 1984, en el perfil de egreso se expresa como rasgo indispensable, *"poseer una conciencia social, adoptar una actitud reflexiva, crítica, sistemática y creativa"*.

Las circunstancias en que se sitúa su caso, van determinando la elección de la carrera. Por una parte las exigencias económicas que se requiere cubrir; y por otro lado la influencia familiar donde la mayor parte se dedica a la docencia. El siguiente es su fragmento narrativo:

> "*Realmente no era lo que yo pensaba ser, si me gustaba, pero era como segunda opción. Desde… e, yo quería trabajar, o este, estudiar en empresas turísticas, todo lo de comunicación, todo lo relacionado a la televisión, todo eso, ¿no? Pero no se me dieron las posibilidades, porque, pues, mi mamá era viuda desde, tenía tres hijos, uno estudiando medicina, otra odontodología, y* (…) *entonces me dice: "No, que mira, estudia para educadora", porque toda mi familia es del magisterio, mis tíos, mis primos, todo mundo, de parte de mi mamá, están en el magisterio, dentro de todo eso, tanto del sindicato como del magisterio en sí. Todo, hay de primaria, de secundaria, de preescolar, de todos los niveles de educación básica. "Y no, yo no voy a ser educadora, no porque todos son maestros, nada que ver", yo no quería eso, ya al final de cuentas, pues, hice el examen, "bueno, sí, voy hacer el examen" le digo, "para que tú te sientas bien", y sí, hice el examen y lo paso, y a las primeras hojas, soy la numero veinte, que salgo de que sí pasó el examen. Entonces, si ya, si me voy a quedar*" (E4. Q1. p. 1-2).

Un hecho que es fácil observar, en este relato, es el que puede ser considerado a partir de las ideas de Bruner (1995) al referirse a la vida como *"textos"*[10], los cuales pueden ser objeto de diferentes interpretaciones.

[10] Bruner, junto con Susan Weisser, consideran que: *las "vidas" son textos* y proponen que éstos equivalen a un *informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida,* el cual se encuentra abierto a diferentes maneras de interpretar lo que ha sido y puede ser esa vida. (1995, 178).

De esta manera, cuando la maestra Esmeralda reinterpreta su vida para relatarla, no niega el "*texto previo" ("realmente, no era lo que yo pensaba ser"*), sino que omite la interpretación, que en otro tiempo pudo atribuirle y la reinterpreta, significándola de otra manera: *"Al principio que no quería ser educadora y ahora no me veo haciendo otra cosa"*.

Por otra parte, y de manera similar al caso de la maestra Eva, la realización de estudios superiores, supone un costo alto. No solo el pago de colegiaturas (en caso de universidades privadas), o cuotas de recuperación, (en el caso de universidades públicas o Normales estatales); estudiar, para algunos, supone el traslado del lugar de residencia, al espacio geográfico donde se ubique la Universidad. Pero ambas narraciones difieren en su particularidad.

En la historia narrativa de la maestra Esmeralda, estudiar en la Normal, no aparece, como en las historias contadas por la maestras Eva y *La Maga*, para quienes sus familias consideraron que los estudios normalistas eran una posibilidad para mejorar su calidad de vida y brindar, específicamente, a la maestra Eva, la posibilidad de realizar otros estudios.

Junto con este aspecto, señalé además, el punto del perfil de egreso, debido a que, dentro de su relato, y cuando se refiere al apoyo de las teorías pedagógicas para mejorar su práctica, la maestra Esmeralda, constantemente refiere que es un aporte importante y que, las educadoras, deben estar en constante preparación académica.

También porque, parte del tejido de la *contradicción*, entre los planes de formación docente y la realidad, en la administración educativa de nuestro país, puede ser expuesto, en el momento en que ella, con una formación de licenciada en educación preescolar, al egresar de la Normal, le otorgan una plaza de trabajo en un CENDI; dos niveles educativos diferentes, dos formas de trabajo diferentes, que pueden evidenciar esa contradicción en su relato:

"*El hecho de cuando, me voy a preescolar, salgo directamente de la escuela y me llevan a inicial, yo me di de topes: "¿qué voy hacer con estos niños?". Entonces, bebés, me toco los niños de un año, y medio, el primer año, y yo así* [hace una expresión gestual de angustia, se lleva las manos a la boca], *"¿qué estoy haciendo aquí?" "Si yo estudie para preescolar, para niños más grandes". Pero, todo te da un aprendizaje y vas conociendo etapa por etapa, no la conoces así que porque la leíste, que porque dices en el primer año va hacer esto…No, tú ya la viviste con ese niño*" (E4. Q1. p. 6-7).

De esta forma, logra desarticularse nuestra idea de la relación entre experiencia y conocimiento cuando, este último, parece no servir ante una realidad educativa diferente, prevaleciendo la idea de la experiencia, como una práctica del hacer.

No obstante, el conocimiento está mediado por la acción, y la observación de ésta; con lo que se logra un replanteamiento del hecho educativo pero, al mismo tiempo, permite a las educadoras, la creación de un *Yo posible*, diferente al *Yo actual*.

4.2.4. La construcción de un proyecto

Las narraciones de las educadoras concentradas en este espacio, aunque no alcanzan a definir el por qué de estudiar para educadoras, en su relato pueden observarse algunas frases o comentarios que permiten interpretar las motivaciones de su elección; en la historia que narra la maestra Angelina, cuando recuerda que en la época en que ella se dedicaba a cuidar a su sobrino, le llamaba la atención cómo él aprendía de los juegos que ella le presentaba; ella quería saber cómo se daba este aprendizaje.

En la historia de la maestra Nellie, aunque dice no saber por qué eligió estudiar la carrera, puede considerarse que esta elección pudo estar motivada por la

presencia de dos figuras importantes, que son maestras dentro de su ámbito familiar.

La maestra Angelina cuenta con 23 años de servicio, dos hijas adolecentes y una separación matrimonial reciente, la maestra Angelina recuerda con gusto los momentos en que ella tuvo que elegir qué estudiar y, en su caso, convencer a su mamá de que ser educadora era algo que ella deseaba, aunque para su mamá, Angelina no cumpliera con los requisitos del canon de la Educadora.

En la reconstrucción de su *Yo Histórico,* la maestra Angelina se recuerda siendo muy tímida e introvertida, pero eso no fue un impedimento para cumplir con su propósito.

En un primer momento de su narración, cuenta que ser educadora *"ya era su idea fija"* que, al igual que muchos niños dentro de sus juegos de representación, a ella le gustaba jugar a la maestra; sin embargo, considero que en el siguiente extracto de su entrevista, la elección de su profesión está determinada por el deseo de conocer, los procesos de desarrollo y aprendizaje dentro de la edad preescolar, lo cual se advierte, cuando ella recuerda el momento en que decidió estudiar la carrera, lo que narra del siguiente modo:

> "*Yo lo decidí en la secundaria, yo siempre dije: "Yo quiero ser maestra, porque a mi me gustan los niños pequeños, y quiero seguir qué proceso, cómo es el crecimiento, cómo es su desarrollo de ellos". Porque tú ves al sobrinito y lo ves crecer, de vez en cuando; pero obviamente, ya no estás tú plasmada en eso, en su desarrollo. ¿Cómo va siendo su capacidad de desenvolverse, de hacer las cosas? Esa era mi inquietud, el saber ¿cómo él se podía desarrollar con una pelota, con un juguetito, con un rompecabezas?, eso era lo que yo quería saber*" (E5. Q1. p.2).

"El saber cómo", el pensar en las posibilidades de aprendizaje, en la función que la educadora tiene para promoverlos dentro del aula, es lo que la maestra Angelina identifica en su narración, para elegir la profesión.

A pesar de que en la cita de su relato, pueden identificarse elementos que se relacionan con la producción de conocimientos, por ejemplo la inquietud de saber; la maestra Angelina, hace alusión a la idea de vocación, como elemento indispensable para la conformación de la identidad de la Educadora, lo cual también puede observarse dentro de la historia narrativa de la maestra Lilith.

La maestra Lilith se encuentra a un tiempo muy corto de poder jubilarse, sin embargo, es todavía una mujer joven. En la época en que ella decidió estudiar, para educadora, el requisito de estudio previo eran los estudios de educación media básica (secundaria), así que concluyendo éstos, era posible ingresar a la Nacional de Educadoras o a la Escuela Normal.

Me comentó, fuera del espacio de la entrevista, que ella entró a trabajar a los 19 años: *"es que antes salíamos bien chavitas"*, *"éramos unas niñas"*. Si nos remitimos a los textos de Zapata y Von Glümer, podemos comprender que, para el desarrollo de la labor de la educadora, era deseable la juventud.

En el siguiente fragmento de su entrevista, la maestra Lilith recuerda las opciones que tenía entre Escuelas Normales, para estudiar la carrera de Educadora y cómo se decidió entre ellas.

> "*Siempre como que quería ser maestra, desde pequeña, a pesar de que no tuve esa experiencia bonita en el Jardín…. pero después se me metió esa idea. Cuando yo termine la secundaria, este, bueno, un poquito antes, había dos opciones, o irme a la escuela de educadoras, que estaba ahí en la misma escuela, particular o irme a la Nacional de Educadoras, entonces, este, en ese momento que yo pase, quitaron la de educadoras y nada más quedaba la de primaria y yo ya no quise; entonces me fui a hacer el examen a la Nacional y hice en una particular que se llamaba el…, Lestonac, que está aquí por Villa Coapa, y me quede en las dos, de hecho, ¿no?. Entonces elegí la Nacional, dije, pues aquí salgo con chamba"* (E1. Q1. p. 2-3).

En un inicio de la entrevista, la maestra Lilith, dice no saber por qué decidió estudiar para educadora; sin embargo, en otros momentos de su narración, ella recuerda que le gustaba realizar todo tipo de trabajos manuales, así como la relación con niños pequeños y que quizá, por ello, se decidió a estudiar la carrera.

De manera semejante, la maestra Nellie, hace esta misma referencia; no obstante, en los últimos minutos de la grabación, la maestra Lilith comenta haber estudiado por vocación; mientras que, en el relato de la maestra Nellie, se observa que su decisión, estuvo influida de manera indirecta por su madre y su tía, quienes también son maestras, de primaria y preescolar respectivamente.

Para la maestra Nellie, elegir estudiar esta profesión, también estuvo determinada por sus concepciones de lo que *era estudiar para educadora y su trabajo*, lo que la hacen expresar la siguiente frase: ***"****Yo me imaginaba otra cosa".*

La historia de la maestra Nellie como docente preescolar apenas inicia, es licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal *"Maestro Manuel Acosta"*, y cuenta con año y medio de trabajo frente a grupo, Nellie es la educadora más joven de la plantilla docente en el Jardín.

En los siguientes extractos de la entrevista, se pueden observar dos hechos interesantes; el primero, es la reacción de las mujeres de su familia, quienes también trabajan desempeñando una función dentro del magisterio y parecen no estar de acuerdo con la decisión de la maestra Nellie para estudiar la profesión.

> "Cuando mi mamá me pregunto: pues, *"¿qué vas a estudiar Nellie?"*, No, educadora, para maestra. "*No, estás loca, mira"*, pues ella ya tiene otro concepto, pues ella es maestra y ya tiene pues sus añitos, y entonces me dice: "*No Nellie, estudia otra cosa porque eso es difícil, mira esto, esto, esto"*…. *Al principio estaba muy confundida de estudiar educadora, tenía otras opciones, pero digo: bueno ¿no? Educadora, porque <u>yo me imaginaba otra cosa</u> ¿no? A mí me gusta estar mucho con los niños, para bailar,*

hacer mil cosas….Igual no sé por qué me llamó la atención pues ser educadora, pero ahora, no me arrepiento, me gusta mucho estar con los niños" (E2. Q1. p. 1-2).

El segundo hecho se manifiesta, cuando la maestra Nellie comenta en su narración, que la educación ha cambiado y que ahora ser educadora es un trabajo más difícil de realizar, pues ya no sólo se realizan manualidades, que en otros tiempos era importante saber hacer…

"*A mí me llamaban la atención las manualidades y cosas así, yo creo que también fue eso lo que me dijo, educadora pues hacen cositas ¿no?, eso fue. Pero ya al estar aquí te das cuenta que no, que actualmente ya todo ha cambiado, ya es un poquito más teórico y ya quedaron un poquito en el olvido las manualidades; pero no, no me arrepiento y me gusta, en algunos momentos si llego y digo: "¡ay! como que esto no era lo mío", pero digo: "sí, sí es lo tuyo", porque me encanta estar con los niños, me gusta*" (E2. Q1. p. 2).

En las anteriores historias narrativas, observamos divergencias entre un conjunto de intereses, posiciones económicas y sociales, estados intencionales y construcciones y deconstrucciones del Yo como el *sí misma*; también observamos, cómo, a través de este proceso de creación del *sí misma,* se pueden reconocer las concepciones y modos de *interpretar la propia vida*.

En otro apartado, se menciona la imagen de la Educadora, como una construcción social que se apoya en el establecimiento de ideas preestablecidas, como la asociación del trabajo de las educadoras con las manualidades[11], despojándolo de su carácter pedagógico.

[11] Entiéndase por manualidades a toda clase de trabajos realizados, principalmente con un fin decorativo, donde el uso de las manos, para crear los mismos, está siempre presente. Algunas actividades asociadas a las manualidades son: la pintura de objetos de cerámica, la bisutería, la tarjetería, el modelado con diferentes tipos de masillas, entre otras. En la educación preescolar, dentro de los Jardines de Niños, las educadoras suelen emplear material de reuso, por lo que en algún momento, el trabajo realizado por las educadoras fue comparado con el trabajo realizado por los pepenadores o recolectores de basura.

4.3. Categorías interpretativas

En el presente apartado, se expone el contraste, entre las diferentes formas de significar la experiencia docente, como vocación y formación. Considero, por las respuestas que comparten las educadoras, que no basta tener vocación para realizar un trabajo, como el de la docencia, sino que se necesita de un constante proceso de formación, donde se reconoce, no sólo las herramientas teórico – metodológicas que se requieren, sino además, el reconocimiento de las diferentes manifestaciones de la singularidad de cada educadora.

4.3.1. La Vocación

En palabras de la maestra Rosaura Zapata, la vocación es, en la Educadora, *"esa **llamada interna** de todas las fibras del ser hacia el anhelo de trabajar".* (1962, 13). Líneas más adelante, la misma autora define la vocación y, sus implicaciones, en el desempeño de la actividad de Educadora.

> "La vocación implica siempre una *entrega completa de pensamiento y de acción a la labor elegida*, y en la Educadora, el material humano que va a manejar que es el niño le exige a demás en su profesión, los mayores atributos posibles para corresponder al *privilegio que le marcó el Destino*" (1962, 13).[12]

Ser educadora por vocación, significó y significa, aun hoy día, tener vocación para el trabajo, ya que implica una entrega y un compromiso consigo misma; lo que se puede observar, en el apartado dedicado a *las maestras al 100*.

La maestra Zapata, considera que la vocación es un *"factor valioso dentro del trabajo que se elige para alcanzar el triunfo ambicionado, en la Educadora es algo de lo que no se puede prescindir"* (1964,13). Esta idea, se encuentra presente

[12] El uso de cursivas es personal.

dentro de las narraciones de las maestras Lilith y Angelina, donde se identifica la vocación con una valoración positiva de la elección profesional de una persona; incluso, cuando esto no es así, existe una descalificación de las personas que dicen haber estudiado la profesión sin ser lo que deseaban.

Egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, perteneciente a la generación 1979–1983, la maestra Lilith, en espacios diferentes al destinado a la entrevista, ha comentado que *"para ser educadora se necesita vocación, sí no, no se puede"*.

En el siguiente fragmento de su relato, la maestra Lilith, enfatiza la elección de su profesión por vocación, por lo cual, ella se considera muy afortunada, incluso es una profesión que ella recomienda elegir.

> "*Me considero una persona muy afortunada, de haber elegido esta carrera, porque si la elegí por vocación… Sí lo recomendaría, que fueran educadoras, la verdad que sí, es una profesión muy bonita. Pero, sí que fuera de vocación, porque ¡uy!, yo conozco…infinidad, podríamos decir. En este mismo plantel, hay muchísimas, no sí, pero gruesas, que estudiaron porque ya no les quedo de otra, "porque yo quería ser otra cosa, pero como no había dinero en mi casa me mandaron a educadora" ¿no?, y era la carrera más cara*" (E1. Q10. P. 23).

En su relato, se expresa la idea de vocación como requisito, para poder ejercer el trabajo de Educadora; requerimiento que, en ella, le permite encontrar satisfacción y disfrute en su actividad.

En líneas anteriores, mencioné los años de su generación, ya que considero necesario señalar que se formó bajo el plan de estudios **1975 Reestructurado**, en el cual, se plantean como rasgos principales del perfil de egreso, las capacidades científicas y el dominio de técnicas; *la egresada, debe de ser capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico; debe poseer capacidad crítica*.

Sin embargo, en este plan de estudios, las ideas sobre la profesión están basadas en la definición de vocación, como un trabajo de entrega. Lo remarco porque

resulta contradictorio que se exija desarrollar una capacidad crítica y, al mismo tiempo se requiera entrega[13].

La idea ambivalente de vocación-entrega, está vinculada a la de servicio al otro y a ser para otro, me pregunto entonces ¿para qué la capacidad crítica?

Continuando con el relato de la maestra Lilith, también puede observarse que esta idea es usada para valorar negativamente el trabajo de las educadoras que ejercen la profesión, sin considerarla su vocación. Lo cual, queda expresado en la siguiente frase: "*En este mismo plantel, hay muchísimas, no sí, pero gruesas, que estudiaron porque ya no les quedo de otra*".

En el siguiente relato, narrado por la maestra Angelina, no sólo se alude a la vocación como un requisito, sino que además, la maestra Angelina, relaciona algunos sentimientos en torno a ésta, como el amor:

> "*Cuando yo todavía estaba en el otro jardín, una de mis alumnas, ¡imagínate!, ya quería meterse a estudiar: 'Es que quiero estudiar también como tú', dice: "educadora". Le digo: 'Mira, voy hablar seriamente contigo, es muy bonito, es una carrera preciosa, tienes que tener muchísima vocación para esa carrera, mucho amor, mucho cariño a los chiquitos, si no tienes eso, no vas a poder con la carrera'….Le digo: 'Si tú no tienes la vocación, si no tienes e, esas ganas de conocer a los niños, no vas poder con la carrera'….Para mí, es una de las carreras más bonitas que hay. Por qué, porque se trata de niños, de la infancia, de su desarrollo, de su crecimiento. Entonces, yo le dije: 'es bonita, piénsalo, y si tienes todo eso, adelante, o sea, adelante'"* (E5. Q2. p.3).

En este fragmento y en el anterior, la vocación puede ser considerada como una construcción social, asociada al ejercicio de algunas profesiones que implican la

[13] En la tesis doctoral de Marcela Lagarde (1990), la idea de "entrega", referida a la condición genérica de las mujeres, esta asociada con la renuncia de sí mismas. Retoma las ideas de Franca Basaglia, quien considera que "la mujer es en esencia ser-para-otros". (p. 161). De este modo, considero que es absurdo, pedir a las educadoras desarrollar la capacidad de un pensamiento crítico, que exige la reflexión sobre sí mismas, y por otra parte se pida "entrega" como una renuncia de sí.

relación cercana con otros seres humanos y que en su ejercicio, se realiza un bien para otros, como los médicos, enfermeras, y en especifico el ejercicio de la docencia.[14]

La vocación es una entrega de sí misma para otros, es darse incondicionalmente a otros. El amor, en este caso está vinculado a la renuncia y la entrega, adquiere el significado de ser de otros y para otros.

4.3.2. *Las maestras al 100*

En una estrecha relación con la idea de vocación, se encuentra la de *entrega*; ser *maestras la 100*, supone dar todo de sí mismas para los otros.

Ser un Yo para los otros, se comprende al remitirnos al imaginario de la Educadora, pero sobre todo, a su condición como mujeres. Son las mujeres quienes se han visto destinadas, "por la naturaleza", al cuidado de los miembros de la familia, a entregarse sin reservas al otro, y han aprendido a considerar este hecho como positivo.

Ser educadora, significa tener siempre la *actitud de entrega*. La recompensa no estriba en obtener algo de los otros, como formas recíprocas de entrega, sino que, la satisfacción, se encuentra en el reconocimiento y valoración social que los otros les confieren por esa entrega.

La entrega a que refieren las educadoras, está asociada a la dedicación y compromiso con su trabajo, como una labor social y humanitaria.

En su relato, la maestra Esmeralda dice: "*hay que dar, hay que dar cosas buenas.... Dar lo mejor de ti."*

[14] Para una mayor referencia sobre el tema, puede consultarse el apartado: "La madre" y en específico el dedicado a "las madres públicas", en la tesis de la doctora Lagarde. (Pp. 376- 398).

Otro ejemplo de esto lo encontramos con la maestra Úrsula, quien en el mes de noviembre, del año 2006 sufrió un terrible accidente, en otra parte de su entrevista, platica que lo que la impulsó a salir del hospital fue su deseo de volver a trabajar con su grupo y cuenta que mientras estuvo hospitalizada se dedicó a planear actividades en un cuaderno que alguien le llevo, porque dice que: "*El trabajo con los niños es, dedicarles al cien por ciento a los niños, a cada uno en su momento".*

Esta forma de referirse al trabajo con los niños, es una reflexión que ha surgido como producto de su experiencia personal como docente. Lo cual, también se puede observar en otras experiencias, según podemos verlo, en el siguiente fragmento de la maestra Nellie.

Con menos años de trabajo, en relación con sus compañeras, la maestra Nellie, sabe que, para ser Educadora, debe dar de sí misma, esta forma de entrega se refleja en su narración cuando nos cuenta:

> "*Trato de dar y doy lo mejor de mí, para transmitirles a los chicos ¿no?, y, bueno, siempre doy todo lo mejor de mí y creo que eso se ve reflejado en el trabajo que realizo, y más que nada en la actitud, ¿no?, y en el desempeño de los alumnos, que si es, siento yo, que si es bueno*" (E2. Q7. p.11).

Dar lo mejor de una misma es considerado, dentro del ámbito de la educación en general y, en específico, del espacio preescolar, como un rasgo positivo dentro de la construcción de la identidad de la Educadora.

A diferencia de las maestras que tienen varios años laborando y que han llegado a pensar en su trabajo en términos de entrega, como consecuencia de las demandas institucionales, la maestra Nellie se ha formado esta concepción, por medio de los significados que se tejen y distribuyen, dentro de sus espacios de interacción social y cultural y que, determinan el trabajo de Educadora, y lo definen como dar de sí.

De manera semejante, la idea de entrega se encuentra descrita dentro del relato de La Maga de la siguiente manera:

> "*A la hora que te entregas con el grupo, en ese momento, ellos, con ellos, se crea un ambiente diferente, mágico, donde van surgiendo las necesidades de ellos, es cuando realmente estas dando tú, te estás entregando a ellos*" (EP. Q7. p.5).

La entrega en su relato, asociada al dar de sí misma para otros, es lo que hace posible conocer las necesidades de los niños y niñas de su grupo; como en el caso de la maestra Úrsula, la entrega es *estar para cada uno en su momento*.

La concepción de entrega, en el relato de La Maga, también puede ser leída, como un acto de comunicación, en el que cada uno de los participantes comparte de sí mismo y es reconocido como una persona valiosa, con algo importante que decir y por tanto, con el derecho a ser escuchado.

De manera semejante, la significación de la experiencia docente, según la maestra Lilith, está marcada por la *entrega* que como educadora, es capaz de mostrar en su relación con los otros.

4.3.3. La formación como un continuo tejer y destejer el sí misma

> "*Sólo lo que se idea es lo que se ve; pero lo que se idea es lo que se inventa*".
>
> MARTIN HEIDEGGER

Vinculado a la definición de la *formación docente*, han estado relacionadas las ideas sobre el *aprendizaje permanente,* es decir, entendiendo que los

conocimientos y saberes docentes son resultado no sólo de su formación profesional, sino de la construcción de aprendizajes dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia.

Así, la formación profesional es una continua construcción de aprendizajes que refieren tanto a conocimientos teóricos como a conocimientos prácticos. En las entrevistas, principalmente en el apartado sobre la experiencia docente, las educadoras en sus relatos hacen referencia constante a la necesidad de leer, buscar, experimentar, probar, investigar y aprender, como una manera de continuar con su formación como educadoras.

La formación es, en voz de las educadoras, un continuo aprender que enriquece su experiencia como maestras y la manera en cómo cada una se significa.

Lo anterior puede ser ejemplificado en palabras de La Maga: *"Es difícil y eso si lo reconozco te formas frente al grupo y creces frente al grupo".* Los años de formación profesional en la Escuela Normal no son suficientes, ser docentes implica un constante proceso formativo de reformulación de conocimientos y saberes en la práctica y sobre la práctica.

Sí la formación docente es un continuo en la construcción de aprendizajes y significados, es también la posibilidad de inventarse como educadoras. Ser educadora, dentro de la unicidad, significa ir más allá de la vocación y del destino. Como escribió Rosario Castellanos, *no basta con reconocernos, hay que inventarnos*. Inventar una forma diferente de ser educadora, que permita conciliar las formas de creación de un *Yo pasado,* con el *sí misma* presente.

El relato de la maestra Eva, permite observar esa conformación de un *Yo misma*, que se teje entre las contradicciones del destino y la resignación; pero, al mismo tiempo, nos deja observar cómo la distribución de significados que atribuyen a su trabajo le sirven para inventarse, como lo expresa a continuación:

"*A pesar de que no me gustaba, como que le voy tomando cierto amor a lo que estoy haciendo, y que lo que haga; el hecho de que no me haya gustado, los niños no tienen la culpa, de tener una maestra frustrada o algo así ¿no?; si no de, de tratar de hacer bien mi trabajo, y sobre todo, de no afectar a los niños, porque dentro de lo que yo quería estudiar, trato de aplicar lo que leo. O sea, no lo estudio como tal, de ir a una escuela o todo eso, pero si lo estudio de alguna manera porque leo, o investigo, o cosas así ¿no? Entonces, si lo que yo quería estudiar era psicología, y era ayudar de alguna manera a las personas, este, en algunos momentos tengo oportunidad de hacerlo, dentro del trabajo que estoy desempeñando, lo hago, o sea, el hecho de que no me guste la carrera "pues haber que resulta". No, o "haber que, al fin yo no quería estudiar esta carrera" no. No, sino hacerlo lo mejor posible*" (E3. Q7. p. 17).[15]

En el relato de la maestra Eva, se observan dos hechos importantes: el primero, se refiere a la manera cómo, en su narración, ella no sólo se resigna al ejercicio de su profesión sino que, es a través del proceso de formación, que ella se inventa un *sí misma como educadora*.

En esta invención de sí misma, intervienen las opiniones y valoraciones que otras personas hacen sobre el desempeño de su trabajo, validando o descalificando su quehacer educativo. Sin embargo, para la *invención de un Yo,* siempre recurrimos a las valoraciones positivas que otros hacen de nuestra persona.

"'*Ay maestra, se ve que era su vocación', y yo así como de ¿cómo?, o sea, "sí, se ve que es su vocación, el cómo trata a los niños, cómo les habla, cómo los trae, es lo que yo le digo a mis alumnas, tomen lo bueno de las maestras con quienes ustedes puedan practicar, y yo veo que usted tiene la energía, así como que es muy joven, que se ve que es su vocación. Entonces dije: ¡ay! ¿Cómo?, ¿cómo así? Pero bueno, en otro momento a lo mejor pueden percibir que realmente no era mi vocación y que quién sabe porque lo estudie; pero, pero con ese son ya dos comentarios que me hacen que*

[15] El uso de subrayado es personal.

es mi vocación, cuando tú dices '¡ay!, esto es lo que menos quería', ¿no?" (E3. Q7. p. 20)[16]

Estas formas de valoración resultan ser constructos sociales contradictorios, dentro de la vida de las personas quienes reconocen que, las consideraciones sobre su trabajo como una *vocación,* suelen ser muy parciales, tal como lo muestran, las expresiones de la maestra Eva en el anterior extracto de su entrevista.

Otra forma de invención de una identidad como docente preescolar queda expresada en el relato de la maestra Esmeralda:

"*Al principio que no quería ser educadora y ahora no me veo haciendo otra cosa. Entonces, para mí, esta es mi mejor experiencia, mi mejor experiencia, porque tienes, conoces, tan, tantos niños y ves tantas experiencias de cada uno. Entonces, yo creo que no podría haber sido otra cosa, por algo estoy aquí, por algo, siempre he dicho por algo pasan las cosas, y, mi mejor experiencia es haber sido educadora, y creo que cada vez aprendes más de los niños y los conocimientos que adquieres y todo eso es por ellos, por ellos, y para que los lleves a la práctica, y todo ese tipo de situaciones, yo siento que cada uno te da algo, y, y te sirve para tu práctica*" (E4. Q10. p. 23-24).

El relato que hace la maestra Esmeralda, de su experiencia como educadora, le permite inventarse como tal; la invención de sí misma, le ayuda, de manera similar que en el relato de la maestra Eva, a conciliar sus propias formas de concebir su Yo.

Un *Yo Actual* que retoma elementos de la propia historia; un pasado que se hace presente y se reformula, en el momento de la narración de la maestra Esmeralda y que le sirve para interpretar su propia experiencia como persona y, comprender su función como educadora.

Es en este espacio narrativo, donde la identidad como educadora se inventa, se crea como una posibilidad y dota de significado su experiencia como docente.

[16] El uso de subrayado es personal

Otra forma de conciliación, se expresa en el relato de la maestra Eva, cuando nos cuenta que:

> "*Si lo que yo quería estudiar era psicología y era ayudar de alguna manera a las personas, este, en algunos momentos tengo oportunidad de hacerlo, dentro del trabajo que estoy desempeñando lo hago*" (E3. Q7. p. 17).

Inventarse como educadoras es la oportunidad de ofrecer a sí mismas formas alternativas de ser y, con ello, construirse dentro del espacio del jardín de niños como parte de este mundo, del mundo de las educadoras. Inventarse para pertenecer y ser reconocidas por otros.

4.4. Primera Interpretación: Los actos y su significado

> *"No basta siquiera descubrir lo que somos. Hay que inventarnos".*
>
> ROSARIO CASTELLANOS

En el apartado anterior, en los fragmentos de entrevista con las educadoras, podemos observar cómo algunas educadoras, establecen procesos de negociación (Bruner los llama *"procesos transaccionales"*), con las personas con las que se relacionan, principalmente con sus familias, con la finalidad de continuar estudiando, mientras que en otros casos, la posibilidad de negociar aparece como nula, como en el relato de la maestra Eva y, en menor medida, con la maestra Esmeralda.

Estas formas de negociación, difieren en cada educadora; la diferencia, se origina con las formas en que cada una, como mujer, *interpreta la realidad de su mundo* familiar y social, en el cual se relaciona y el lugar que ocupa dentro de éste. En palabras de Marcela Lagarde:

> "El grado de elaboración, de complejidad y de especialización de la concepción del mundo de los sujetos está determinado por su acceso a sabidurías y conocimientos diversos, a la calidad de éstos, a la capacidad crítica y creativa del sujeto para reinterpretar y crear, a partir de los elementos dados, nuevos conceptos y procedimientos para comprender el mundo y para vivir" (1990, 296).

En los relatos presentados, también se puede observar que las concepciones e imágenes que guían el comportamiento de las educadoras y que se hacen evidentes, en el proceso de negociación que entablan dentro de su equipo de trabajo, se han conformado por una multiplicidad de elementos provenientes de sus creencias, deseos, intenciones, normas, formas de aprehender el mundo que elaboran como seres sociales e integrantes de una comunidad cultural y educativa.

Por último, lo que yo considero más importante, por estar presente en el grueso de las entrevistas, es la referencia a ser educadoras como una búsqueda constante de sí mismas, es una construcción y deconstrucción, es un enfrentamiento constante, entre el deber ser de la Educadora y el ser único, de cada una de ellas.

En la Búsqueda de sí mismas, como educadoras, hay una construcción pero a veces, también, una invención de sí.

Bruner (2002), profundiza esta idea, cuando señala que…

> "Nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y porque hacemos lo que estamos haciendo" (pp. 93)

En las entrevistas, las educadoras no hablan consigo mismas; existe un *otro* que las escucha, su relato es mediado por la visión de ese otro que, a su vez,

representa a los otros que valoran su comportamiento y propician la reformulación de ese Yo, que se expone, mediante el relato de sus experiencias.

Por ello, para comprender la idea de vocación, tenemos que referirnos a esa clase de constructos, que hacen las personas, para representar los rasgos ideales que se requieren, para el ejercicio de una profesión.

La formación académica, no se aleja demasiado de esta forma de interpretar la profesión de las educadoras, sin embargo, la idea de *formación, permite la búsqueda de representación del sí misma, como educadoras*, construcción o invención personal, que les permite conciliar su *Yo individual,* con su *Yo colectivo*.

Las educadoras se inventan, para conciliar su imagen y la del espejo, para pertenecer al mundo de las otras educadoras, las que sí son por vocación; pero inventarse, podría ser la base para el reconocimiento y valoración de la singularidad de cada educadora, al momento de permitirse ser en su diferencia.

En la trama de la contradicción, entre vocación y formación, se entretejen las narraciones de *la Maga*, la maestra Lilith y de la maestra Angelina, las tres estudiaron por vocación, pero las tres se pueden identificar con la frase de La Maga: *"te formas frente a grupo"*.

Tener vocación, no es suficiente para penetrar la incertidumbre y reformularla, de manera que pueda ser explicada y cognoscible.

La formación docente, implica la revalorización de los saberes y los conocimientos, la puesta en duda del sí misma y la creación de un Yo. Pero esa misma formación, sin la posibilidad de creación del Yo, deja a las educadoras, presas de la frustración, cuando reconocen que no han sido formadas para responder a las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas. Presas

también, de la angustia, cuando siendo formadas para ello, no pueden dar respuestas.

El hilo que teje la contradicción, entre la formación docente y la realidad educativa, se presenta cuando, las educadoras, no encuentran correspondencia, entre lo que viven y la realidad social que las norma institucionalmente.

Deben ser madres amorosas, poseedoras de un pensamiento crítico y reflexivo, creativas, investigadoras, trabajadoras sociales; todas aquellas características y rasgos deseables que se han ido acumulando, para conformar el deber ser de la Educadora.

Todos estos elementos, conforman sus experiencias como docentes y a partir de ellos la significan, pero también, la reinventan al poder, mediante el uso de la narración, resignificarla de forma diferente al *texto previo*.

Cada una de las educadoras, nos relata un Yo misma diferente al canon, pero que, recurre a éste, para conformar una identidad y un sentido de pertenencia, hacia su ámbito laboral.

4.5. Significaciones sobre la noción de experiencia docente

El presente apartado, es el núcleo del tema de investigación; es también, donde puede observarse la expresión de la contradicción enunciada, cuando las educadoras se refieren a la experiencia como producto de la acción, pero desligada del conocimiento al tiempo que, sin ser conscientes, admiten la importancia del conocimiento y de su articulación con la práctica que se combinan, en su quehacer educativo.

En un primer espacio, subtitulado: *La experiencia: acción y conocimiento*, expongo una síntesis de los planteamientos teóricos más importantes de Dewey expuestos anteriormente, con el único fin de poder recapitular y, de esta forma, comprender de mejor manera su vínculo con este trabajo de investigación.

En el apartado: *"¿Cuánto sé?, ¿Cuánto me falta saber?"*, se presentan las narraciones de las educadoras quienes explican la importancia que tienen los conocimientos teóricos para mejorar su práctica como docentes. Mientras que en otro, titulado: *"Ahí sí, nada más te sirve la experiencia*", se agrupan las narraciones de las educadoras que, al recordar un momento de conflicto, explicaron que sólo la experiencia les sirvió de apoyo para actuar asertivamente.

Casos particulares son, el de la maestra Úrsula y especialmente el de la maestra Angelina, cuyas significaciones sobre su experiencia docente, me permitió incorporarla en ambos espacios, al tiempo que, espero que sus narraciones sirvan, para ejemplificar la idea de contradicción en el pensamiento de las educadoras que, al no ser conscientes de sus propios saberes, le restan valor a su experiencia.

4.5.1. La experiencia: acción y conocimiento

"*La experiencia es una lámpara tenue que sólo ilumina a quién la sostiene*".

LOUIS-FERDINAND CÉLINE

Pensamos la teoría, como aquellos constructos abstractos que describen y, en algunos casos, norman la realidad. Usualmente, es la forma que adquiere para poder explicar los sucesos o hechos observados.

Cuando referimos a la experiencia, la despojamos de la cualidad de ser fuente de un conocimiento producto de la reflexión y la concebimos sólo como la representación del aprendizaje, producto de la relación primaria, entre el individuo y el mundo.

Sin embargo, John Dewey defiende la idea de la experiencia, como la articulación entre la acción y el conocimiento, producto de la relación y participación del individuo en el mundo y sobre el mundo.

Al propio tiempo, la experiencia se enriquece al incorporar nuevos conocimientos, el conocimiento se complejiza por medio de la experiencia. Ambos, conocimiento y experiencia no marchan paralelos ni separados.

Teoría y práctica, conocimiento y acción, experiencia y aprendizaje se interrelacionan y se incrementan. Para describir esta relación podemos retomar la imagen de una cadena de ADN, la teoría y la experiencia crecen ascendentemente y se encuentran entrelazadas.

Las educadoras entrevistadas aluden a la necesidad de leer, actualizarse e investigar, para poder responder a la pregunta que ellas mismas se plantean. *¿Cómo le hago? ¿Qué hago?* Se cuestionan constantemente, buscando resolver los conflictos que se les presentan dentro del ámbito escolar. Nunca nada permanece intacto. *¿Cómo responder ante el cambio? ¿De qué manera actuar?*

Otra forma que adquiere la contradicción, estriba en el *no-reconocimiento* de la articulación, entre aquellas acciones que las educadoras llevan a cabo para responder a los problemas que enfrentan dentro del aula en la relación de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos.

Las educadoras cuentan que en ciertas situaciones, *"nada más te sirve la experiencia"*, sin reconocer que esa experiencia es producto de conocimientos anteriores (donde está incluido leer, informarse, actualizarse, buscar, etc.), y del *experimentar* para desarrollar las maneras en cómo pueden resolver los problemas. Tal como lo desarrollamos en el capítulo dos, retomando la enseñanza de Dewey.

La contradicción en la que se concibe la idea de experiencia, se expresa cuando las educadoras no encuentran que, en su experiencia, se incluyen nos sólo los hechos que tratan de comprender (en el tratamiento de los cuales se hallan

inmersos los conocimientos anteriormente construidos), sino también, se incorporan nuevos hechos; es decir, la experiencia brinda la posibilidad de traer a la reflexión presente, situaciones anteriormente vividas, pero al mismo tiempo, plantea la oportunidad de pensar en situaciones futuras.

En los siguientes fragmentos de las entrevistas, bordaré la discordancia de estas ideas, para después explicar por qué se hace posible la contradicción. Ésta, es más evidente en los casos de la maestra Lilith y la maestra Angelina, ambas, en su relato, afirman la importancia de incrementar sus conocimientos y aprendizajes, sobre todo lo que implica la educación preescolar.

Sin embargo, solo expongo el caso de la maestra Angelina en dos apartados (El Conocimiento para la experiencia y la Experiencia para el conocimiento), ya que, dentro de su relato, se observa el proceso que ella vive al momento de tener que *experimentar*, es decir, de llevar a la práctica sus conocimientos, y los temores que enfrenta, que expresa, en la siguiente frase: *"¿y si no me sale?"*.

4.5.2. *"¿Cuánto sé?, ¿Cuánto me falta saber?"*

En este apartado, se presentan las narraciones de cuatro educadoras (La Maga, la maestra Úrsula, la maestra Esmeralda y por último la maestra Angelina), quienes consideran que una base importante para el desarrollo de su trabajo, se encuentra en la construcción de aprendizajes, conocimientos y saberes que las apoyan en la elaboración de estrategias de enseñanza.

El conocimiento, es el sustento teórico de su acción educativa, el cual les ayuda a explicar por qué ciertas situaciones se presentan como se presentan y a mediar sus estrategias de acción, lo cual incrementa su experiencia como educadoras.

En el siguiente relato de La Maga, como en el de otras educadoras que tienen varios años de trabajo ininterrumpido, es fácil observar que cuando se refiere a la realidad educativa, ésta siempre está caracterizada por la incertidumbre y lo incierto.

Los cambios, no solo están marcados por el inicio de un nuevo ciclo escolar, sino que se dan en los diferentes contextos y se expresan en el diseño o reformulación de los ejes educativos.

En el siguiente fragmento narrativo La Maga cuenta que, estos cambios, le causan desconcierto y para poder enfrentarlo, se hace necesaria la constante actualización.

> "*Cada año era un plan nuevo, una situación nueva, entonces era como el desconcierto de que el año que entra ¿cómo se va a planear?, ¿qué se va hacer?, ¿cómo se va hacer?… iban habiendo cambios en la planeación, era este ciclo escolar y al siguiente, era otra persona, otra autoridad, otra cuestión y ya era diferente. Se supone, que iban basados en lo mismo, pero, cambiaban los nombres de los elementos de la planeación. Por decir, ya no eran objetivos, ya eran propósitos y cuestiones así, que de alguna manera tenías que estar al día para no perderte, y en específico del aula, pues si tenías que estar en constante actualización, de lo que te estaba pidiendo el programa: el desarrollo de la situación, trabajo por áreas, centros de interés; de lo que estabas manejando en ese momento"* (EP. Q3. p.10).

En su relato, se hace evidente que no sólo el contexto referido al plano de lo macro social es lo que cambia, sino se presenta también en un nivel micro; ella se refiere a los cambios dentro de la estructura administrativa (directivos, jefas de sector, apoyos técnicos, entre otros), que regulan las formas de trabajo al interior de cada jardín de niños.

Ella lo refiere claramente, cuando dice que no sólo se trata de las formas de planeación (que está asociada a la política educativa, que determina los planes y programas de la educación preescolar), sino también, de las formas de entender, por parte de las autoridades, (quienes también determinan los modos de hacer) el trabajo de Educadora.

Por lo tanto, la actualización y el aprendizaje constante son componentes valiosos para la realización del trabajo de las educadoras, lo que se manifiesta en el siguiente relato.

La maestra Úrsula, es una mujer de 54 años de edad, tiene cinco años de haberse incorporado nuevamente al trabajo dentro de un jardín de niños. En el siguiente fragmento de su entrevista, ella recuerda sus primeros meses de trabajo, en los cuales leer fue su primer reto para conocer las formas de trabajo, expresadas en el Programa de Educación Preescolar 2004.

De este modo, buscar, preguntar e ir a cursos fueron herramientas que ella tuvo que emplear para realizar su trabajo. La maestra Úrsula, lo recuerda del siguiente modo:

> "*El reto fue, que tenía que leer, o sea: "tienes que leer y a ver qué dice". Me fui a la lectura y había cosas que decía: "¿qué es eso?" y me iba al diccionario y lo buscaba, y a veces, yo no entendía lo del diccionario como lo que me decían, "No, es que no, no me suena que vaya por eso", y sí, efectivamente, era otra cosa. Y ya me decían, "no, es que se refiere a esto, tienes que llevarlo en matemáticas, en la salud; pero te tienes que decidir, ¿qué quieres lograr?" "Matemáticas" "Ah, bueno, ¿qué quieres primero, que conozcan? ¿Del uno al diez?" "Sí", "Ah, bueno, entonces, vas a manejar este con esta competencia". Y ya como que fui relacionando; y después me metí a un curso de matemáticas, lo tome en la Nacional*" (E6. Q4. p. 18-19) (Fragmentos)

Para la maestra Úrsula, su experiencia como educadora es un constante reto, la experiencia en estos términos, se presenta enriquecida por los conocimientos que ella construye desde su experiencia individual, pero también, en la participación con otras educadoras. La experiencia, como conocimientos y saberes, remite a la autoevaluación, cuando en sus relatos las educadoras se preguntan *¿qué tanto me falta saber?*

Otro caso es el de la maestra Esmeralda, quien pese haber estudiado la licenciatura en educación preescolar, estuvo trabajando en el nivel de educación inicial, dentro de un Centro Educativo de Desarrollo Infantil.

Hace un año que se incorporó al trabajo, dentro de Educación Preescolar, estos hechos pueden haber influido para que ella advierta la necesidad de "conocer".

> *"Yo digo continuar mejorando, conociendo, leyendo, buscando, buscando cosas nuevas, para mejorar yo, como persona y como docente. Tratar de estar siempre a la expectativa de conocer a los niños y saber ¿qué es lo que necesitan?, saber ¿qué es lo que puedo darles?"* (E4. Q6. p.25).

Conocer y saber son dos necesidades que se identifican dentro del fragmento de su entrevista y están asociadas a "dar", cuando ella se pregunta "¿qué es lo que puedo darles?". De manera semejante, el proceso de autoevaluación de los conocimientos y saberes docentes y la necesidad de ir mejorando, se encuentran presentes en siguiente extracto de la entrevista realizada a la maestra Angelina.

La contradicción en la que se concibe la idea de experiencia, señalada más arriba, toma forma en los dos relatos que comparte la maestra Angelina, al contarnos de su experiencia como educadora. En el primero, es fácil observar en su expresión, que ella le otorga un lugar importante a la actualización docente dentro de su experiencia.

Mientras que en otro espacio de su relato, ella describe su experiencia relacionada al conocimiento práctico, al hacer y el experimentar, que también le causan conflicto.

En lo referente al primer apartado, la maestra Angelina, da cuenta sobre su experiencia en los términos siguientes:

> *“Primero, ir a cursos, o sea, primero ir a cursos y, este, autoevaluarte tú. ¿Cómo estoy?, ¿en qué nivel estoy prácticamente?, ¿cómo me encuentro?, ¿qué tanto sé?, ¿qué tanto me falta saber?, ¿leo los libros que nos mandan cada año? Porque a veces, “Ay, qué padre libro”, lo ojee y sigue guardado, no. Entonces, pues si, hay que auto, este, hay que tomar los cursos, hay que tomar muchas cosas, para que tú de ahí puedas, porque si no, sigues con lo mismo y con lo mismo y con lo mismo. Entonces, a mí me ha servido mucho, que yo he tomado muchos cursos”* (E5. Q8. p. 22-23).

La maestra Angelina se formo con el Programa 1975 reestructurado. Como su nombre lo señala, no se trata de un nuevo plan de formación docente, únicamente se reestructura el mapa curricular.

Señalo este dato, porque aun cuando ambas maestras aluden a la necesidad de actualización se refieren a dos formas distintas de realizar su trabajo. Por su parte, el programa de formación, de la maestra Angelina, está basado en la tecnología educativa.

En el caso de la maestra Esmeralda, el eje de su formación es la investigación acción. Este hecho resulta interesante, en la medida en que ayuda a comprender por qué la maestra Angelina, hace referencia constante al diseño de técnicas graficas y plásticas, mientras que en el caso de la maestra Esmeralda, hace referencia, a los conocimientos requeridos para conocer las necesidades educativas de los niños.

En estas narraciones es evidente identificar la motivación que tienen las maestras para continuar actualizando su campo de conocimientos, no sólo enriquecen su experiencia, sino que además, y principalmente, les ayuda a entender e interpretar la incertidumbre de la realidad educativa que construyen día con día.

4.5.3. *"Ahí sí, nada más te sirve la experiencia"*

Tal y como se observa en el apartado anterior, la identificación que las educadoras hacen, respecto a la necesidad de actualización y continua capacitación, para mejorar su trabajo, contrasta con los elementos expresados en este apartado, donde, mediante su propia voz, las educadoras manifiestan, que muchas veces, ante lo incierto sólo sirve la empíria, como Dewey lo describe: es un constante *cortar y probar*.

Desde esta perspectiva, la experiencia es la base del conocimiento y a partir de ésta, el conocimiento se incrementa. Pero cortar y probar, experimentar nuevas formas de hacer, también implica, para las educadoras, hacer frente a lo desconocido, en este caso, a los resultados.

Aquí se encuentran los casos de las educadoras Eva, Lilith y Nellie quienes consideran que para hacer frente a la incertidumbre cotidiana "nada más te sirve la experiencia". Mientras que, como ya mencioné, los casos de las maestras Angelina y Úrsula, son casos especiales y sólo retomo el de la maestra Angelina por considerar que en su relato se hacen más evidentes sus concepciones sobre la noción de Experiencia.

En este último punto, se advierte otra forma en que la maestra Angelina describe su experiencia, lo cual me parece muy interesante, porque nos remite al hecho de la experiencia, como un *hacer práctico*[17], pero también supone riesgos, al ser impredecible en su desarrollo.

[17] Entiéndase el *hacer práctico* como las respuestas inmediatas (acciones) que las educadoras realizan para solucionar situaciones conflictivas dentro del aula, y que demandan respuestas inmediatas; por ello, muchas de estas respuestas no son reflexionadas pero si pensadas en términos prácticos.

Ella narra cómo se siente, cuando ha intentado modificar su práctica docente. Al respecto de este proceso, como otra experiencia, la profesora Angelina nos cuenta lo siguiente:

> *"Entonces, si llego como frustrarme un tiempo, unos dos años. Yo quería cambiar mis actividades, la forma… a lo mejor era la misma bolita; pero yo la quería poner de otra forma, no. Pero me angustiaba porque, ¿si no me sale?, No, mejor lo hago otro día, igual que siempre. Y me iba a lo que yo siempre hacía. Por qué, por el temor de, "si no me va a salir, la voy a regar y la vergüenza y todo, no. Y ya, poco a poco empecé así: voy a meter esto, y empezaba a meter y a meter diferentes actividades. Yo: ay, qué padre, si me salió, y yo misma me emocionaba, así como los niños, Maestra, si me salió, y, ¿qué creen chicas?, si me salió la actividad y todo"* (E5. Q3. p.16).

El conocimiento, no siempre es una formula contra la inseguridad, que provoca la incertidumbre del aula preescolar, como Dewey y Bruner señalan, el conocimiento ha de tener un referente concreto, a partir del cual, se reflexiona para constituirse en experiencia.

En esta articulación, en este poner en acción los conocimientos y saberes, las educadoras dudan sobre los resultados, por ello, como en el caso de la maestra Angelina, muchas veces se opta por realizar las mismas acciones.

En su relato, la idea de *cortar y probar,* se expresa cuando ella cuenta que poco a poco empezó a realizar diferentes actividades. Este *cortar y probar* que enriquece el conocimiento en la experiencia, también se muestra en los relatos de la maestra Eva y la maestra Lilith.

La maestra Eva tiene 12 años de servicio frente a grupo, cuando ella cuenta sobre su experiencia como educadora, recuerda que ha tenido que trabajar con niños y niñas que han presentado alguna forma de alteración en su desarrollo. En esta ocasión, dentro del grupo que atiende, se encuentra un niño que presenta características dentro del espectro autista; ella narra, que siempre se hace

necesario buscar y modificar, actividades para mejorar el trabajo frente a grupo; al respecto nos dice:

> *"Cada grupo es diferente, cada niño es diferente y dices "bueno, esto me funcionaba, pero ahora ya no me está funcionando" y buscas otra cosa, otra estrategia y la aplicas, bueno me funciono, y bueno le vas buscando, ves que muchas veces no son actividades planeadas, son actividades que se te vienen en ese momento, las aplicas y te funcionan mejor que lo tú habías planeado, que no te está funcionando y en su momento lo tienes que modificar"* (E3. Q3. p. 16-17).

La maestra Eva, refiere su experiencia como una constante búsqueda, investigar, leer, informarse, sin embargo, en esta cita, se hace evidente que el *hacer práctico* es el mejor referente para realizar su trabajo como educadora cuando dice: "*muchas veces no son actividades planeadas, son actividades que se te vienen en ese momento".*

Las diferentes situaciones que se viven dentro del aula, causan que, las educadoras, concentren su atención, en las formas o maneras de hacer, es decir, sobre todo en el ¿cómo?, más que sobre el ¿qué?

De manera semejante, la maestra Lilith da cuenta de su experiencia; el cortar y probar, es el proceso mediante el cual la experiencia, sus conocimientos y saberes, como educadoras, se enriquecen.

Al respecto, el ejemplo de la maestra Lilith, en sus propias palabras, nos puede servir para ilustrar este aspecto de la experiencia docente, en este sentido y la describe en el siguiente apartado.

La manera en que ella ordena las ideas en relación con aquello que es importante reflexionar para resolver los problemas que se presentan en el curso simultáneo del proceso mismo de la enseñanza, sirve para ubicar el alcance de esta circunstancia en lo que ella nos cuenta:

"*La experiencia. Porque ahí si te sirve la experiencia. Ahí ya la teoría…, porque si tú sales muy linda, y quieres aplicar la teoría, y el niño esta como un loco, dando vueltas en el salón; ahí sí, nada más te sirve la experiencia que has tenido con diferentes niños. Qué no te ha funcionado con aquél, o qué te ha funcionado con el otro, o buscarle por dónde, a este niño. Hay unos niños que tú les gritas, y ya, ya se puso a llorar, o al otro, al contrario, si no le hablas fuerte pues ni caso te hace. Entonces, ir viendo, a cada niño, qué es lo que funciona, (¿no?)"* (E1. Q5. p. 11).

Como mencioné, son las diferentes formas en que se presentan las situaciones de conflicto dentro del aula, las que determinan el tipo de respuesta que las educadoras pueden elaborar. La mayor parte del tiempo las respuestas están marcadas por la premura e improvisación.

El tiempo inmediato del día de trabajo, obliga a reformular el conocimiento, que se ha tejido durante la experiencia previa. La maestra Lilith, en la articulación de su relato, lo refiere del siguiente modo: "*nada más te sirve la experiencia que has tenido con diferentes niños".*

Un aspecto que me interesa señalar, se encuentra en el hecho de que, ambas maestras, se formaron bajo planes de estudio diferentes; ya que la maestra Eva se formó con el plan de estudios de 1984.[18]

La maestra Lilith, en otro espacio de su entrevista, señala que ella no está formada para atender la diversidad dentro del aula. Esto es debido a que, en su mapa curricular, y dentro de la política educativa de esa época, la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) al aula regular, no figuraba como propuesta de reforma educativa.

[18] En el mapa curricular del plan de estudios de 1984, para la licenciatura en Educación Preescolar, se encuentra contenida, para el séptimo semestre, una materia dedicada a la *"Prevención y detención de alteraciones en el desarrollo del niño"*; lo que supondría que la estudiante formada para educadora, contaría con las herramientas necesarias para elaborar respuestas eficaces en la atención a la diversidad.

Considero importante hacer notar este punto, ya que la realidad del aula educativa sobrepasa las posibilidades de formación de las educadoras, incluso, en el caso de la maestra Nellie, quien se ha formado con un nuevo plan de estudios (el de 1999).

Con una formación distinta, con formas diferentes de interpretar y expresar su experiencia, los tres relatos anteriores muestran, cómo las educadoras encuentran, en su *hacer práctico*, las respuestas ante las situaciones educativas que se les presentan día a día dentro del aula.

La experiencia, así entendida, es una búsqueda constante, por parte de las educadoras, para dar respuestas a sus preguntas; preguntas surgidas de esa exigencia instantánea, en medio del caos de lo inmediato y “los palos de ciego”, para “dar en el clavo”.

En otros casos, la experiencia está determinada por los años de trabajo, la experiencia se vincula con el *background* de cada persona, con sus conocimientos, resultado de un constante hacer, se gesta en el *cortar y probar*.

De este modo, las educadoras que recientemente han ingresado a trabajar, carecen de experiencia, frente a sus compañeras que llevan más tiempo ejerciendo su profesión, como en el caso de la maestra Nellie. Dentro de su relato, ella cuenta que carece de experiencia y que necesita de los *tips*, que sus compañeras de trabajo pueden darle, para mejorar su labor como docente. Así, tanto ella como la maestra Úrsula, hacen referencia a la experiencia, como la voz de aquellas educadoras que poseen más conocimientos.

La maestra Nellie entiende la experiencia docente de la siguiente manera:

> “*Soy un ser humano que de igual manera comete errores y a lo mejor no tengo todavía esa experiencia que tienen mis compañeras y me dicen, no es que esto y es que lo*

otro, y bueno, vas aprendiendo también de ellas. Sus tips, se me tienen que quedar aquí (se toca la cabeza)*, porque ellas también tienen experiencia, experiencia que a mí me hace falta y que pues, yo a penas tengo un año frente a un grupo"* (E2. Q2. p. 4).

En el proceso de llevar a la práctica, sus conocimientos y saberes, las educadoras se cuestionan continuamente a propósito del resultado de su acción educativa, de las actividades que realizan y de los recursos que emplean.

Todo esto les ayuda a reconstruir, afirmar y recrear su identidad como educadoras, en la medida en que las estrategias que emplean, les reportan resultados positivos, por medio de los cuales, son evaluadas y valoradas en el desempeño de su trabajo.

4.6. Segunda interpretación: La dialéctica en la Experiencia Docente

La ***experiencia*** es la búsqueda de respuestas ante la incertidumbre, producto de la realidad educativa en constante devenir.

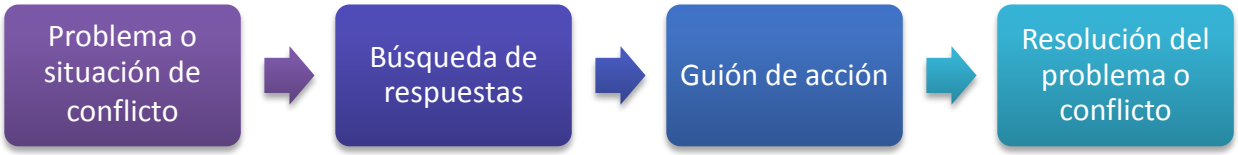
Dentro del jardín de niños se realizan una serie de actividades que se han establecido como rutinas. En la planeación de cada una de ellas, se espera un cierto resultado; cuando en el desarrollo de las actividades existen hechos que se presentan sin ser pensados y que rompen con el establecimiento de la *rutina*, de la *norma*, las educadoras se interrogan sobre *cómo hacer para resolver aquello que se presenta como problemático*, *qué hacer para reducir la incertidumbre de la realidad educativa que sale de la rutina*.

Gran parte de la motivación que identifico, para que las educadoras busquen respuestas y alternativas de acción, son las situaciones que les causan conflicto y que describen como problemáticas dentro de las experiencias con su grupo.

La realidad educativa, en su complejidad, rebasa el ámbito de lo rutinario, no es posible normar los aspectos espontáneos de la realidad. Entonces, poseer una sola respuesta no es suficiente, sino que se hace necesario crear formas que rompan con la linealidad y se reestructuren a partir de la forma en que se presenta el problema.

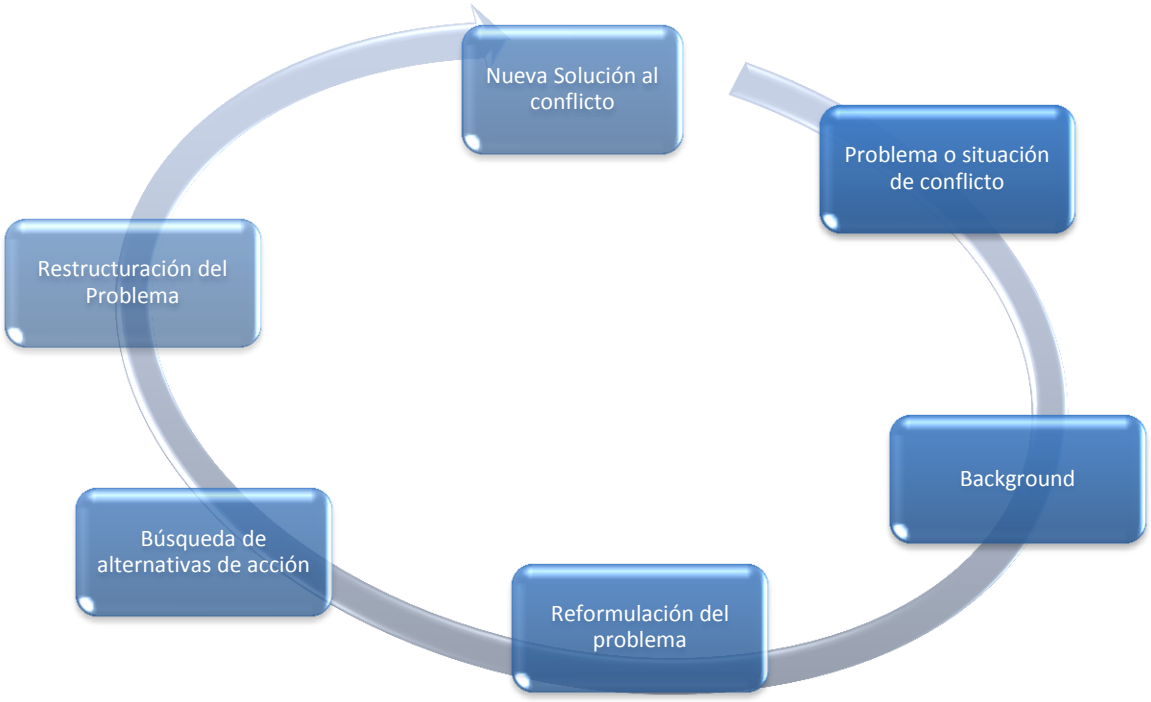
La linealidad a la que hago referencia, puede ser representada visualmente en el siguiente gráfico; en el cual se observa, la linealidad entre el problema o situación de conflicto al interior del aula, y la formulación de respuestas como alternativas de acción para solucionar el problema.

Gráfica 3



En los fragmentos narrativos antes expuestos, ha sido posible observar la presencia del proceso de recreación de la experiencia como transformaciones del conocimiento, el cual se ve mediado por la experiencia de las educadoras en los distintos ámbitos en los que interactúan (ya sea del aula a la institución educativa, de la cultura escolar al ámbito administrativo), sin ser estos unidireccionales.

El gráfico que se presenta a continuación, representa una imagen del proceso dialéctico por el que se transforma el conocimiento en la experiencia docente, donde la restructuración del problema sirve como cimiento para enriquecer el background de las educadoras.



Así, en la experiencia docente, la relación dialéctica de sus procesos, permite observar la construcción de conocimientos que enriquecen la acción educativa, pero que, al mismo tiempo, en que esta acción se transforma y recrea, incrementa la posibilidad de construir nuevos conocimientos.

Lo que aparece como contradicción, no es otra cosa que la ***falta de reconocimiento*** de la articulación, entre los conocimientos docentes de las educadoras y sus acciones.

Considero pertinente señalar que, para sobreponerse a la contradicción y se constituya en dialéctica, es necesario su reconocimiento por parte de las educadoras y no sólo el descubrimiento de los ajenos, para el que requerimos tomar distancia.

4.7. Entender La experiencia docente como vivencia

"*La experiencia no es lo que le sucede a un hombre; es lo que el hombre hace con lo que le ocurre*".

ALDOUS HUXLEY

El proceso de producción de significados se realiza, necesariamente, en interacción constante con el otro. Sería difícil comprender los matices que adquieren las significaciones, con las que las educadoras describen su experiencia como docentes, sin remitirnos a sus vivencias personales.

Por ello, las significaciones que las docentes preescolares producen, alrededor de su experiencia como educadoras, están estrechamente vinculadas a las formas de interpretación de sus vivencias individuales y colectivas, en conexión con las maneras cómo se reconstruyen al interior de la cultura escolar, propia del jardín de niños donde se originan.

Existe una relación, de continua reciprocidad, entre la significación de la experiencia individual, como un Yo misma, y la significación colectiva, como un *Yo distribuido* y *transaccional*.

Las significaciones sobre una misma experiencia (atendiendo al hecho que, ninguna experiencia es la misma, para cada una de las personas que en ella participan, pero pensando que es la misma en la medida en cómo se presenta), varían en función de su interpretación.

Cada educadora define de manera particular y muy intima las significaciones que otorga a cada uno de los procesos individuales y colectivos que conforman el hecho educativo en que tiene origen su experiencia, por lo tanto, se observan disonancias, entre los argumentos narrativos en otros apartados y los relatos presentados en este espacio.

En este espacio puede observarse que las significaciones sobre la experiencia docente de las educadoras están vinculadas a sentimientos, emociones y estados de ánimo que las educadoras experimentan al tener que describir su trabajo cotidiano. Precisamente este conjunto de elementos sirve para presentar las respuestas que las educadoras ofrecieron ante la pregunta, ***¿Cómo describes tu experiencia como educadora?*** Reflexiones personales que presento de forma individual y sólo estableciendo algunas relaciones o estableciendo coincidencias entre quienes asocian su trabajo con un sentimiento como la felicidad o la gratitud.

Por ello, es que este espacio el propio de las tejedoras, es un lienzo que se presenta de forma individual, pero que hace un conjunto.

En el siguiente espacio, la maestra Angelina describe la forma cómo significa su experiencia:

> *"Con mucha felicidad, con mucho gozo, disfruto mucho esto, me encanta…. Yo soy feliz con mi carrera, con lo que hago, yo no estoy ni arrepentida, ni cansada, ni harta, ni nada. No, yo todavía, así como que tengo mucho que dar para mis chiquitos, estoy feliz todavía….Me siento bien, me encanta, me encanta, me encanta este trabajo, me encanta trabajar en esto y lo disfruto, lo disfruto mucho….Se siente bonito. Yo me siento a gusto con ellos, este, y me gusta mucho… sentir que, me quieren, que soy alguien importante para ellos"*(E5. Q10. p. 26-27) (Fragmentos).[19]

Las significaciones, que otorga la maestra Angelina, a su experiencia están vinculadas, principalmente, a emociones y sentimientos, como la felicidad. También, puede apreciarse que el reconocimiento y la aceptación, por parte de los niños, forma parte importante de su experiencia. Ella lo expresa en su última frase, cuando dice: "S*entir que me quieren, que soy alguien importante para ellos".*

[19] El uso de subrayado es personal.

La satisfacción, como la gratificación, son formas similares en que las educadoras entrevistadas, significan e interpretan su experiencia como docentes preescolares. Aunada a estas formas de significar, se encuentra la felicidad y la alegría a que refieren las educadoras, cuando hablan del agrado que sienten por su trabajo.

Una forma semejante, de otorgar significados a su experiencia docente, se encuentra en las expresiones narrativas de la maestra Esmeralda y la maestra Úrsula. A la primera pertenece el siguiente extracto de entrevista:

> *"Muy buenas experiencias con todos los grupos que he tenido, en cada año de que estoy laborando, del 92 para acá, ha sido muy buena mi experiencia. Claro, dices tú: "estoy cansada, y esto, y el otro"; pero es normal, es parte, y esperemos que terminemos así, positivas…. Es parte ya de tu vida, y es algo que no vas a poder separa de tu vida. Porque me gusta mi carrera, me gusta lo que hago, mi desempeño, ¿qué nos falta?, te digo, hay que seguir aprendiendo. Me gusta mucho lo que hago… Entonces te digo, sí me encanta lo que hago, pues, hasta ahorita estoy contenta, feliz y contenta y esperemos que continuemos así"* (E4. Q10. p. 23-24).[20]

El proceso de significación de la maestra Esmeralda se refleja temporalmente, cuando dice: *"del 92 apara acá"*. Aquí, es posible observar que, el significado otorgado inicialmente a su experiencia como educadora se reformula pero también, se le agregan nuevas formas de significar.

Por ejemplo, la expresión narrativa de su *Yo Actual*, se refleja en la frase: *"hasta ahorita estoy contenta"*. Su significado está asociado a un estado de ánimo, al cual se agrega un significado más cuando dice: *"ya estoy cansada… pero es normal"*.

A continuación presento el extracto narrativo de la maestra Úrsula, donde pueden observarse las significaciones que otorga a su experiencia docente:

[20] El uso de subrayado es personal.

"Mira, cada año, es una experiencia diferente, es como te decía, cada año ha sido una diferencia de grupo, y de niños y de padres de familia y de compañeras diferentes. Tomo lo que a mí me sirve, aunque a una le funcione y a mí no me funciono, no lo tomo, o a veces trato de modificarlo…, y cada vez mi experiencia pues, lógicamente que ha sido más satisfactoria, porque sé, porque conozco más de la persona humana, me gusta mucho trabajar con la persona humana, conocer sus sentimientos, saber qué tiene"(E6. Q10. p. 30).[21]

De su narración, podemos extraer y concertar que ninguna experiencia es la misma siempre, cada experiencia es rica en su particular significación; además, aunque las educadoras con los años incrementen sus experiencias como docentes, éstas no las "protegen" contra la incertidumbre de los acontecimientos vividos.

La permanencia de lo incierto, permanece: *"cada año es una experiencia diferente"*, sin embargo, en la posibilidad de otorgar significados cada una de las educadoras puede (como se observa en la narración de la maestra Úrsula), en el proceso de interpretación, comprender lo vivido y al momento de reformularlo, hacerlo menos "incierto"; en este sentido, se incorpora y organiza una nueva forma de significación que, permite dentro de su relato, *conocer más a la persona humana*.

La experiencia docente está constituida por cruces diferentes de significación; como lo sugieren las siguientes expresiones narrativas, formuladas por la maestra Lilith:

"El trabajo con los niños es divertido, retador también para a ti a veces, pero divertido. O sea, me pagan por venir a jugar, con todo lo que implica jugar….Yo me siento muy a afortunada de haber elegido ser educadora. Divertido, gratificador, porque si te llevas muchas cosas bonitas, de los papás, de los niños, y también muchas cosas horribles, no falta el que te grita y te quiere golpear ¿no?" (E1. Q10. p. 22).

[21] El uso de subrayado es personal.

Los cruces en las significaciones de la experiencia docente, pueden ser definidos personal, social y espacio - temporal de acuerdo con las referencias hechas por la maestra Lilith.

Un cruce, referido al ámbito social, es la significación de la experiencia como retadora. Frente a la incertidumbre del acontecimiento educativo, la actitud de la maestra Lilith es hacer frente al reto. Sabe de antemano que las situaciones educativas no pueden ser planificadas en su totalidad.

En la noción espacio - temporal, el cruce en las formas de significar la experiencia, puede observarse, en la referencia narrativa de la maestra Lilith, cuando comenta que también existen momentos con *"muchas cosas horribles"*.

Existe el tiempo de la gratificación, del reconocimiento positivo, de la diversión, pero también, como anteriormente nos compartieron las educadoras, existe estrechamente vinculado a éste, el tiempo de la frustración, el enojo y la impotencia, como ocurre en las expresiones narrativas de la maestra Eva, que se exponen a continuación:

> "*Con altas y bajas, porque… hay momentos en los que dices ¿esto me va a funcionar?, hay momentos en que te sientes frustrada de que las cosas no te salen como tú las planeaste. Porque tú eres la maestra ¿no?, y que a veces los niños te dicen lo que quieren trabajar o como quieren trabajar, entonces ahí es cuando dices: a ver, a ver. Los niños te enseñan, y que en ocasiones a mí me ha costado trabajo modificar algunas cosas sobre todo porque dices: a ver, a ver, si yo fui la que estudie, yo se como hacer las cosas. Pero este, o sea, que en ocasiones, cuando te salen bien las cosas, o como tú lo planeaste o ves los logros que tú querías en los niños, dices: ¡ay!, qué bien lo hice, o cosas así, no. Pero cuando no, dices: híjole, ¿y ahora? Pues ¿en qué estoy fallando?, ¿qué voy hacer?, o ¿cómo lo puedo hacer?, no"* (E3. Q10. p. 21).[22]

[22] El uso de subrayado es personal.

Las formas de significar nuestra experiencia están estrechamente vinculadas a un tiempo y espacio particular y específico; por ello, es comprensible, dentro del relato de la maestra Eva, que signifique su experiencia docente *"con altas y con bajas"*; las circunstancias influyen en su significación, por lo que en ocasiones su experiencia es considerada como frustrante, cuando reconoce que, "*hay momentos en que te sientes frustrada de que las cosas no te salen como tú las planeaste".*

En el mismo fragmento de la entrevista, puede observarse que la forma en que la experiencia docente se significa cambia; se expresa como grata y satisfactoria, lo cual puede quedar explicitado en su siguiente frase: "*cuando te salen bien las cosas, o como tú lo planeaste o ves los logros que tú querías en los niños, dices: '¡ay!, qué bien lo hice'"*

Tiempo y espacio se cruzan, constituyen la dimensión personal, en la que el significado de la experiencia es reformulado para poder ser interpretado y, por lo tanto, presentado en su forma narrativa.

En el siguiente fragmento, La Maga construye sus propias formas de significar su experiencia. Significaciones vinculadas a *estados intencionales*, como las *creencias* y *las intenciones*, las cuales quedan descritas, por ella misma, del siguiente modo:

> *"Una experiencia muy gratificante, una experiencia de aprendizaje constante…, una experiencia de crecimiento, tanto…, podríamos decir que también espiritual, de alguna manera. Porque el vincularte con tantos niños, durante tanto tiempo, también te van consolidando como ser humano, te van enseñando. Como decía, si a diario aprendes con ellos, si a diario te comparten sus vivencias y a diario propicias su aprendizaje, identificas, no se, muchas cosas de ellos y eso, me da agradecimiento con la vida, me da…, felicidad, concebirme en el grupo"* (EP. Q10. p. 12).[23]

[23] El uso de subrayado es personal.

En su narración como en la de la maestra Úrsula, antes presentada, se observa la importancia que ambas educadoras asignan a la constitución del ser humano, de la persona humana que se forma y conforma en la interacción, con los otros.

Las significaciones que La Maga construye de su experiencia y que le permiten pensarse a sí misma, además de reflexionar sobre su trabajo, me sirven para pensar, al mismo tiempo, en **la educación** como un acto de dialogo.

El diálogo, no siempre implica a dos hablantes, muchas veces, es **un diálogo silencioso**, es escuchar con atención al otro, leerlo. Es también **un acto de reconocimiento**. Para La Maga, el diálogo y el reconocimiento se expresan en los círculos de comunicación. Ella lo describe en el siguiente extracto narrativo:

> *"El compromiso es muy grande y así lo percibo… es un espacio para que ellos estén felices conmigo, el aprendizaje vendrá más tarde. Pero siento que, estar sentados, en círculo platicando, es lo que nos va conformando a todos y cada uno de los que estamos ahí, como seres aceptados, como seres felices"* (EP. Q7. p. 4).

Aludo nuevamente a la idea de contradicción, como una forma permanente en expresión de las educadoras, me refiero a la frase: *"el aprendizaje vendrá después"*. *La Maga* reconoce (como una forma de creencia, de sentimiento) que en el diálogo, los sujetos tienen la posibilidad de constituirse, como seres humanos, de conformarse como personas en interacción con otros.

Este proceso formativo, implica un aprendizaje social y cultural, el aprendizaje se construye en esos espacios de comunicación y diálogo. El aprendizaje, se construye en ese momento, no viene después.

La contradicción, no es aparente, construye su existencia al momento en que las educadoras no logran reconocer lo valioso de su aportación que como personas, confieren al acto educativo.

4.8. Tercera Interpretación: Un tejido de significados

Es ahora, en este espacio, el tiempo para interpretar las significaciones que las educadores otorgan a su experiencia como docentes. El largo camino recorrido, desde la elección de su profesión, en que describieron un *Yo Histórico*, hasta el momento actual, la expresión singular de un *Self*, que da cuenta de su experiencia como educadoras, me permitió observar cómo, en la narración de sí mismas, cada una de las educadoras entrevistadas recreó su identidad como docente preescolar. Se construyeron, reconocieron, inventaron, todo ello para conciliar el mundo institucional y el mundo propio.

Es el tiempo de interpretar la experiencia docente de las educadoras, hacerla más accesible para la comprensión de sus actos. Interpretar, a partir de lo que se deja leer a simple vista e indagar sobre aquellas formas de significación que se encuentran encubiertas, enmascaradas y a veces negadas.

Principalmente, narramos aquellos hechos, situaciones o acontecimientos que, por su novedad dentro del ámbito de lo habitual, permanecen en nuestra memoria y son recreados y significados en el recuerdo.

Es evidente que dentro de la narración de las educadoras entrevistadas, se presenten, principalmente relatados, situaciones de conflicto, incertidumbre y miedo ante lo imprevisto y que son en algunos casos, adjetivadas como frustración.

Aparece lo inesperado y rompe el orden, dentro de la planeación de las educadoras, ¿qué hacer? o ¿cómo hacer?, para volver a la seguridad de lo habitual. En las respuestas a sus propias preguntas, las educadoras van encontrando el hilo de la trama, de su particular forma de significar su experiencia y hacerla, con esto, más comprensible y accesible, dentro de la incertidumbre cotidiana.

Lo que a continuación presento, es la significación final que las educadoras dan a su experiencia y la forma cómo la presentan, me sirve para relacionarla, tanto con *estados intencionales* como con la *transacción del significado* y su posible asociación, con emociones y sentimientos que a su vez, se encuentran cruzados, por diferentes dimensiones (personal, temporal, espacial).

Ahora bien, el primero de ellos, se refiere a la necesidad de relacionar la *significación*, con los *estados intencionales*[24]*,* como una forma de organizar la experiencia humana en un mundo culturalmente determinado.

Los llamados *estados intencionales*, pueden ser considerados como *"significados culturales que guían y controlan nuestros actos individuales"* (Bruner: 1991, 56), significados que, permiten la negociación social y hacen posible, la interpretación cultural, en palabras del autor:

> "La gente tiene creencias y deseos: creemos que el mundo está organizado de determinada manera, que queremos determinadas cosas, que algunas cosas importan más que otras, etc. Creemos (o <<sabemos>>) que la gente tiene creencias no sólo sobre el presente, sino también sobre el pasado y el futuro, creencias que nos ponen en relación con el tiempo concebido de una determinada manera: nuestra manera" (1991, 56).[25]

El segundo punto, a tratar, es la idea de *transición del significado* que las educadoras otorgan a su experiencia docente, ya que la manera cómo ellas, se significan y significan su trabajo no es algo que permanezca inmutable en el tiempo de su ejercicio como profesionales; esta significación va cambiando y habrá que situarla y relacionarla con las circunstancias en que se origina y su asociación con ciertas emociones y sentimientos.

Así, por ejemplo, cuando en la historia narrativa de la maestra Lilith, ella se refiere a su primeros años de trabajo, lo hace diciendo que es "**una maestra al 100"**, y en

[24] Hacen alusión a nuestros referentes de sentido común y a los significados culturales y sociales que, nos llevan a actuar, de cierta manera. Las normas implícitas, las creencias por las cuales, actuamos de tal o cual forma, las explicaciones que damos sobre nuestra experiencia, etc.
[25] El uso de subrayado, para destacar una idea, es personal.

esta primera etapa de su carrera profesional pueden observarse *emociones* y *sentimientos* como: **agrado** (disposición y compromiso para trabajar) y **frustración** (cuando aquello que se estudia no corresponde a la realidad del trabajo en un jardín de niños). Ella marca una distinción, entre los primeros quince años de labor docente y los siguientes doce, en los que reconoce sentirse **cansada**.

Un sentimiento que, se mantiene en el grueso de las narraciones, es el de **frustración,** por la falta de preparación y por la cantidad de niños, dentro de las aulas.

La frustración se origina en la falta de correspondencia entre lo que se vive dentro de la realidad educativa y escolar, con los elementos culturalmente normativos que permiten interpretar y confrontar dicha realidad.

La frustración tiene una permanencia, que se expresa narrativamente, cuando las educadoras no cumplen con el papel, socialmente aceptado de la Educadora y las funciones que debe de desempeñar como tal.

De esta forma, la interpretación de la experiencia docente, bajo la perspectiva de la norma institucional, sobre lo que significa ser Educadora, la hace contradictoria y repleta de imprecisiones. Las educadoras no son capaces de reconocer los rasgos positivos de su singularidad.

En este sentido, la experiencia de las educadoras dentro del ámbito institucional, les sirve para encontrar puntos de coincidencia, entre los referentes normativos y los propios, que les permiten construir modelos de identidad narrativa más aceptables frente a la norma.

Otra forma de significación, está referida a la **satisfacción** profesional, la cual se relaciona con el reconocimiento que, los padres de familia y los niños, hacen del trabajo de las educadoras, y que influyen y en otros casos, determinan la constitución de su identidad docente, como única e irrepetible.

Esta forma de significar su experiencia, muestra un carácter más positivo, al permitirles construir, una imagen de sí mismas, más cercana a su diferente forma de expresión que les permite relacionarse, con otras personas.

Al final de las entrevistas, las educadoras, concluyen, describiendo su experiencia como divertida, retadora, con altas y con bajas, y la asocian con ***sentimientos*** de felicidad, de disfrute y amor. Los cuales, están asociados, con las dimensiones espacio-temporal y personal, por las cuales, cruzan los diferentes procesos de significación, de la experiencia docente.

La ***dimensión espacio-temporal***, relacionada con la vivencia corporal de las educadoras, lleva a decir a la maestra Lilith que: *"los años no pasan en balde".*

Por último, la ***dimensión personal***, donde se ubica, por ejemplo, el estado civil –soltera, casada, divorciada, separada–, que influye sobre el desempeño de su trabajo. Por ejemplo:

Soltera: *"tienes todo el tiempo".* Las maestras mencionan que tienen o tuvieron mayor disponibilidad para cubrir diferentes horarios. El tiempo extra que se les pide, está en relación, con el tipo de actividad o acciones por realizar dentro del jardín de niños.

Casada: En la narración de la maestra Esmeralda, se observa que el tiempo es para la pareja, para la realización de proyectos conjuntos. Casarse le implicó, el cambio de residencia e influye sobre el desarrollo de su trabajo.

Casada y con hijos: Las maestras que tienen hijos (Angelina y Úrsula), comentan que cuando los hijos son pequeños, el tiempo disponible está dedicado a la crianza de éstos, debido a lo cual, dejan de realizar actividades que les impone la institución, como cursos o actividades de acantonamiento.

Separada: Se reconoce la necesidad de tener un segundo trabajo, lo que resta tiempo a actividades relacionadas con la docencia preescolar.

En este cruce de dimensiones (social, espacio - temporal y personal), es posible observar que mientras se es joven y soltera, se tiene mayor disposición para realizar diferentes tareas, a diferencia de quienes están casadas o tienen más edad, cuya disposición para trabajar horas extras es menor.

La profesión de educadora es un trabajo que exige, a quien lo ejerce, mucho tiempo extra para la organización y realización de tareas extraescolares, así como dedicación en la elaboración de materiales, "manualidades". La mayoría de éstas, forma parte de la cultura tradicional del jardín de niños, es decir, aquellas actividades que, año con año, se acostumbra realizar.

Durante el desarrollo de este trabajo, aludí a la idea de la realidad, como una construcción social, en la cual se crean significados. Me parece necesario volver a precisar esta idea, pues es el supuesto de investigación que, las educadoras puedan construir posibles mundos docentes, diferentes al propuesto institucionalmente.

Por ello, retomo la cita que Bruner hace de Nelson Goodman para hablar de la realidad, en los términos siguientes:

> "Es siempre otra versión construida de un mundo que hemos dado por supuesto para ciertos fines. Toda versión del mundo construida previamente puede tomarse como dada para las construcciones siguientes… **la construcción de mundos implica la transformación de los mundos y las versiones del mundo ya hechas**" (1986, 104).[26]

La identidad de la docente preescolar, construida a partir de la imagen de Educadora, es resultado de una construcción, una versión del mundo del jardín de niños que en su momento, respondió a las circunstancias educativas, sociales y culturales de nuestro país. Coincido con Goodman, en que nuestra participación, en la creación de posibles mundos, implica la transformación de otros.

[26] Tanto el uso de subrayado como el de negritas es una opción personal para destacar ideas.

Por lo tanto, la vitalidad de participar de los actos creadores de significados, radica en que a partir de ellos, las educadoras pueden interpretar su experiencia como docentes preescolares, hacerla más comprensible y enriquecedora. Por ende, más accesible a sus propias formas de construir su identidad y las posibilidades para construir otros mundos de docencia diferentes al modelo establecido institucionalmente, para comprender los mundos propios y el reconocimiento de los ajenos como posibles de ser, una forma de docencia más inclusiva consigo misma.

CONSIDERACIONES FINALES

SIGNIFICACIONES DE LA EXPERIENCIA DOCENTE DE LAS EDUCADORAS: CONSTRUCCIÓN POSIBLE DE MUNDOS DOCENTES

El eje de reflexión que he seguido se centra, principalmente, en los actos de significado que se tejen dentro de la trama narrativa de las educadoras, al tiempo que se asocian a los diferentes acontecimientos políticos y culturales, experimentados a lo largo de la historia de la educación, particularmente, de la educación preescolar en nuestro país.

Se encuentran en este lugar, consideraciones expuestas de forma abierta, lo que sirve de camino para realizar posibles estudios de la educación preescolar en México, así como las condiciones genéricas que la definen.

Las consideraciones finales aquí expresadas, las he organizado en tres espacios distintos. En los dos primeros, “Entretejiendo el descubrimiento y la contradicción” y “El descubrimiento en dos tiempos”, me refiero a las significaciones sobre la experiencia docente y su vínculo con la construcción de la identidad de las educadoras.

El tercer y último espacio titulado: “En el telar”, se encuentran los pensamientos y las ideas en que trato los diferentes temas que considero relevantes para la comprensión y conocimiento de las prácticas heterogéneas en el espacio del jardín de niños y que son poco estudiados, como las relaciones de poder entre las educadoras.

Me gustaría contribuir, de manera creativa, a la búsqueda de nuevos descubrimientos respecto de la educación preescolar en nuestro país, de las personas que constituyen y dan vida a este espacio. Espero que mediante estos estudios, será posible enriquecer, las experiencias de las docentes en educación preescolar, como bien lo definió Dewey: *“la experiencia abre túneles en todas direcciones”*.

Entretejiendo el descubrimiento y la contradicción

> "*El descubrimiento supone tener conciencia sobre el ser de cuya existencia se dice se reveló…*"
> EDMUNDO O'GORMAN

En el corpus teórico de este trabajo de investigación, partí de los siguientes supuestos: la realidad es producto de nuestras interacciones sociales; estamos determinados culturalmente y el uso y creación de significados tiene como función mediar y negociar nuestros encuentros con el mundo.

Las formas a las que recurrimos para conocerlo son únicas y particulares. Cada una de estas experiencias, con la "realidad", produce diferentes estructuras o representaciones de la misma.

Como seres humanos tenemos la posibilidad de reflexionar, desde diferentes perspectivas, acerca de los sucesos y acontecimientos que definen nuestra experiencia y con ello, desarrollamos nuestra capacidad de considerar los resultados como alternativos.

Narrar nuestra experiencia en el mundo nos da la oportunidad de constituirnos como diferentes, al tiempo que nos permite compartir significados. En la medida en que desarrollamos un sentido de *sí mismo* y, podemos compartir, además de negociar con otros las múltiples posturas y actitudes, logrando profundizar en los significados otorgados a nuestra experiencia individual y colectiva, llegamos a conformarnos como miembros de una comunidad cultural.

En el planteamiento argumentativo del cuarto capítulo, desarrolle la idea de *contradicción***,** para referirme a las situaciones de conflicto y pugna que experimentan las educadoras, cuando son enfrentadas, dentro de la cultura escolar, al estereotipo de Educadora.

Consideré que las educadoras entrevistadas realizaban un acto de descubrimiento de sí mismas al momento de narrar su experiencia, al tiempo que se inventaban, un *Yo posible*.

Al estructurar su relato, cuando recordaban y seleccionaban hechos y vivencias, para ser expresados, pienso que las educadoras no sólo reconstruían una identidad narrativa; también se descubrían frente al espejo del *deber ser*; proceso en cual ellas han tenido que *inventarse* una forma de docencia que les permite conciliarse con la *imagen en al espejo*.

No obstante, considero que este esfuerzo por resignificar sus experiencias (la personal y la docente) y, articularlas, no es un proceso consciente; de serlo, las educadoras encontrarían más sencillo autoafirmarse como singulares y serían capaces de valorarse en la diferencia.

El trabajo de investigación me permitió observar, cómo las significaciones sociales y culturales, atribuidas a la experiencia docente por parte de las educadoras, se entrecruzan, complejizando la relación entre su quehacer como docentes preescolares (mediado o determinado por el *deber ser*) y la realización de sus propias atribuciones como mujeres en el mismo contexto.

Asumo que si las educadoras, en la narración de sí mismas, se encuentran siendo mujeres y descubren el propio hilo de su contradicción, comenzaran por reconocer y valorar sus cualidades como personas y sus capacidades como docentes.

Narrar nuestra(s) historia(s), no sólo nos exige estructurarla(s) para darle una coherencia y un sentido a lo que decimos, nos impone el acto de pensar y sopesar lo que decimos y por qué lo decimos del modo que lo hacemos, Bruner dice que narrar, *nos impone una actitud filosófica*.

De lo anterior, se comprende que el proceso narrativo dentro de esta investigación, jugó un papel muy importante al permitirme, por medio del uso del lenguaje, espacios de comunicación con las educadoras, además de propiciar situaciones de descubrimiento y creación de identidades narrativas.

El lenguaje utilizado por las educadoras, me sirvió para conocer sus formas de comprender y representar la realidad educativa en la que significan su experiencia docente, tanto en una dimensión personal como en una dimensión colectiva y social.

Mantener en la presentación de los hallazgos, los usos del lenguaje por parte de las educadoras al momento de la entrevista, hace evidente la contradicción en la forma de expresarse. Sin embargo, lo interesante de este hecho, es la postura que toman las educadoras para explicar algunos de sus comportamientos.

No quise evidenciar las dificultades para expresarnos correctamente, mi propósito fue pensar en las intenciones de una frase y el significado que le daban al momento de argumentar los actos a que se referían: *"Yo no me sentía tan cansada para regresar".*

Nuestro lenguaje, dice Bruner, *impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos* (1986, 127). En este sentido, el lenguaje expresado por las educadoras, me brindó la oportunidad de conocer sus procesos de pensamiento, las significaciones en los cuales aludían a sus sentimientos y emociones provocadas por la incertidumbre de la realidad educativa.

Hice evidente que la significación de la experiencia docente de las educadoras, se encuentra asociada a ciertas emociones que influyen en su toma de decisiones sobre cómo actuar. La experiencia docente se caracteriza por estar conformada, por lo que las educadoras saben y siente.

Se reconoció que las significaciones expresadas narrativamente, transitaban y se transformaban, de acuerdo con el espacio y tiempo en el que se presentaban.

Las significaciones no permanecen inmutables a lo largo del tiempo, son referencias en constante cambio que devienen según las circunstancias de vida de las educadoras.

En la parte titulada: Tejiendo la contradicción, se hizo evidente, las formas cómo las educadoras significan su experiencia de forma particular y estrechamente vinculada a su propia historia e identidad, y las formas cómo se contradicen al tener que negociar, con las significaciones sociales y culturales, atribuidas a su función educativa.

En esta forma de negociación, entre la forma de significarse a sí mismas y el significado atribuido a su experiencia docente, les exigió un proceso de resignificación, en el que se inventan una identidad, así como formas alternativas, de ejercicio docente.

No obstante, vuelvo a señalar que este proceso no es consciente, o quizá ellas no lo quieren hacer consiente, pues les implicaría un desafío a las formas tradicionales de ejercer la docencia preescolar.

El Descubrimiento en dos tiempos

"*Las personas tienden a tejer sus imágenes del mundo con el hilo de su experiencia".*
ZYGMUNT BAUMAN

El propósito de este espacio es conocer la influencia que ejercen los cambios educativos en nuestro país, en específico, los referidos a la educación preescolar y los procesos de formación docente para este nivel; acontecimientos histórico-sociales que se entrecruzan con las significaciones de la experiencia docente de las educadoras y que le confieren un rasgo distintivo dentro de su condición como mujeres.

Se trata de la exposición de dos formas diferentes de interpretar la realidad social y educativa narrada por las educadoras. La primera, atribuida a la constitución de su identidad como docentes. La segunda forma de interpretación, hace alusión a los procesos de formación profesional que caracterizan su experiencia.

Dos tiempos que enlazo para desarrollar una última reflexión, en torno de las concepciones de la experiencia docente de las educadoras. Me refiero a la dificultad que expresan las educadoras para reconocer la *dialéctica* entre los conocimientos teóricos pedagógicos y la práctica. Lo que considero una contradicción dentro de su narración, pero con la cual significan sus actos.

De esta forma, la narración de las entrevistas me permitió elaborar mi propia reflexión, a propósito del conflicto y las complejidades que se producen en la experiencia docente de las educadoras, haciendo factible reconocer otras voces y con ellas, desarrollar la oportunidad de construir otras "versiones del mundo".

En un tiempo

> "*Algunas prácticas cambiaron gradualmente de significado para las personas, y contribuyeron de este modo a construir un nuevo imaginario social*".
> CHARLES TAYLOR

Durante la realización de las entrevistas, las educadoras realizaron un *encuentro* consigo mismas; al momento de hablar sobre su proceso formativo fueron descubriendo su propia imagen como educadoras, lo que les permitió pensar en sí mismas y en sus prácticas como docentes para luego reflexionarlas.

Ante la incertidumbre, les resultó difícil autoafirmarse en su singularidad. *¿Somos así?,* se pregunta Rosario Castellanos, respecto a la imagen de la mujer y se responde: *"Debemos de ser así puesto que ésta es la imagen que proyectamos"*;

si retomamos las frases en el terreno del jardín de niños y acompañamos la respuesta por signos de interrogación, las educadoras se encontraran doblemente encerradas, pues por un lado, en su condición de mujeres y por el otro en el *deber ser* de su profesión.

Retomo nuevamente la idea de la **realidad** como resultado de una construcción que hacemos las personas en sociedad, para recordar que la realidad deviene cambiante y diversa; en este sentido, me pregunto *¿ha llegado el tiempo, en que se hace necesario, inventar nuevas formas para ser educadoras*, formas de expresión más auténticas, diferentes a las practicadas años atrás y con la posibilidad de recrear sus propios guiones de acción? Si es así, *¿por qué, dentro de las narraciones de las entrevistas, las educadoras parecen estar atrapadas en la imagen de la niña mayor del grupo?*

En la construcción social de la imagen de Educadora, intervienen elementos atribuidos a su condición de género, como asignaciones sociales y culturales que se le confieren. Por ejemplo, la relación con el espacio doméstico.

Cuando las mujeres comienzan a dejar el espacio doméstico para ganar espacios públicos, inician realizando actividades acordes con su condición genérica, trabajan en espacios que le son permitidos pues se considera que están determinados por su naturaleza.

El Jardín de Niños fue considerado una extensión de la vida doméstica y las mujeres como las más aptas para este trabajo. El trabajo doméstico se concibe como algo inherente a la naturaleza femenina, consecuentemente, las mujeres también están destinadas al cuidado de los(as) hijos(as), de esta forma la “realidad” que se construyó de ellas en del Jardín de Niños fue exigiendo ciertos parámetros ideales, de la Educadora.

A las mujeres se les atribuyen capacidades de cuidado y protección, así como la entrega y el servicio, de este modo, las mujeres pueden ser definidas como al servicio de *otros*. Estudiar para educadora, trabajar como educadora, es bien visto dentro del contexto de una sociedad tradicional mexicana, ya que se pensaba a las educadoras como buenas madres.

De esta realidad construida en nuestro país, alrededor de los años veinte del siglo XX, pueden encontrarse vestigios vigentes dentro de las concepciones sociales de la función de las educadoras en el Jardín de Niños.

Cuando Rosaura Zapata escribió sobre las cualidades que debía poseer la Educadora, la describió como "la niña mayor del grupo":

> "Que juegue y trabaje lo mismo en las parcelas del jardín, que con sus diversos materiales que se ofrecen al pequeño para que exteriorice sus ideas; pondrá variedad en su labor y en todos los instantes alentará el trabajo con su ejemplo de acción y entusiasmo" (1962, 14).

Considero que la maestra Zapata, no reparó en que esta idea le iba adjudicar a las educadoras una imagen infantilizada.

Encuentro interesante reflexionar sobre este punto ya que en las entrevistas, las educadoras fueron tejiendo un *Yo*, que al ser *distribuido* e *histórico*, se basa en el reconocimiento social; sin embargo, y de manera general, fue posible encontrar a las educadoras, hablando de sí mismas como ante un espejo, una imagen de ellas que les decía quienes son, pero que al mismo tiempo, les recordaba que son *otras* distintas, *"un yo misma como otra"*, que les permite distanciarse de sí para pensarse y construirse nuevamente.

El significado de los conceptos sociales se construye en los procesos de negociación interpersonal. Así, la imagen de Educadora y los ideales atribuidos a su función, han sido construidos paulatinamente a los largo de la historia de la educación preescolar.

En el mundo social y político (incluso el económico), se ha ido tejiendo esta imagen; sin embargo, lejos de ir modificando o transformando las atribuciones a dicha abstracción, éstas se han ido acumulando haciendo más difícil desempeñar el trabajo de educadoras.

A pesar de esta constante búsqueda por definirse, considero que a las educadoras de este jardín de niños en particular, les hace falta cobrar conciencia sobre sus propias posibilidades creativas y constructivas como mujeres que ejercen la docencia en este nivel educativo.

Si bien es cierto que existe una mayor flexibilidad en la valoración social para aceptar las diferentes formas de expresión de las educadoras, esta valoración es aún reticente. Las valoraciones indirectas de comunidad educativa es una muestra de ello.

Pensar que las educadoras deben cumplir con ciertos parámetros que definen su persona, es limitarlas como mujeres en el ámbito del pensamiento y la reflexión. Es encerrarlas en la imagen de *la niña grande del grupo*, es minimizarlas, infantilizarlas.

A pesar de, y con el tiempo, esta imagen de Educadora ha llegado a ser *idealizada* por las propias educadoras, negándose de tiempo en tiempo, su propio ser y buscando o construyendo su otro Yo para ser aceptadas o reconocidas por las compañeras, los padres de familia o los niños. Todo ello, incluso fuera del espacio laboral, donde será bien vista la profesión, estudiar o trabajar como educadora, pues seguramente será una buena esposa y madre.

El Jardín de Niños y la imagen y función de Educadora, como realidad social, son producto de los significados que compartimos sobre *lo que consideramos debe ser*. En este sentido, es posible pensar que se pueden construir nuevas formas de significar la realidad antes dicha.

Como ya he mencionado, el lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la "realidad". Parte de la construcción de la misma es producto de la actitud que en el uso del lenguaje, implicamos al momento de expresar, compartir y construir conocimientos, y la reflexión que sobre éstos logramos.

Pienso que la experiencia docente de las educadoras puede enriquecerse de forma positiva, al brindar espacios para la reflexión y comprensión de los significados que otorgan a *"aquello"* que consideran importante (su identidad, su profesión, las relaciones personales que establece, etc.). *La reflexión y el "distanciamiento" son aspectos fundamentales para lograr un sentido de la serie de posibles actitudes* (Bruner: 1986, 137).

Hacer evidente las formas en que las educadoras expresan su propia contradicción al negarse el propio reconocimiento, puede contribuir a la construcción de nuevas realidades sociales y culturales más comprensivas.

Un ejemplo de esto último puede ser el referido a su condición corporal. Ser la niña mayor del grupo, formó parte de las aspiraciones de una época. Las actuales condiciones formativas y laborales les exigen más años de estudios y de trabajo. Esto implica que ellas no puedan ser las niñas grandes del grupo. Son las adultas dentro del aula, con la capacidad de descubrirse y constituirse como seres lúdicos, teniendo así la oportunidad de crear espacios más incluyentes y menos discriminatorios.

Me pregunto por qué, si las condiciones políticas, administrativas y legales de la profesión de educadoras cambian, no habrán de cambiar las atribuciones sobre su persona y su función.

Comenzar a reconocer su singularidad, es el principio para constituirse en la relación con otros, de forma que su experiencia como docente, no se vea limitada, sino más bien, enriquecida por sus conocimientos, saberes y prácticas.

Si hemos hecho posible ésta y otras formas de representar nuestra realidad, por qué no comenzar por deconstruir, resignificar e inventar nuevas formas de expresión de la particularidad de cada educadora y de su ejercicio docente. Por qué no construimos una nueva forma de mirar y pensar el espacio del Jardín de Niños a partir de esta re-caracterización de quien tiene la responsabilidad de iniciar en su largo proceso educativo a las niñas y niños de preescolar.

En un segundo tiempo

> "*Las mujeres están cautivas del miedo a cambiar, porque hacerlo significa dejar de ser mujeres de la única forma que deben y saben serlo. Creen a demás que es imposible cambiar, que sólo hay una forma universal de ser mujeres, que siempre ha sido y será así. En su mundo no hay historia, hay fuerzas extraordinarias dueñas del destino*".
>
> MARCELA LAGARDE

Un tema que considero importante, por estar vinculado a la reflexión central de este trabajo de investigación, son los procesos de formación docente de las educadoras.

La manera cómo las educadoras se imaginaron en la construcción de su identidad y las significaciones que asignaron a su experiencia como docentes, tejieron una red de significados, en la cual se combinaron los diferentes acontecimientos sociales y culturales que caracterizaron un determinado tiempo histórico en la educación preescolar de nuestro país.

Una de las formas de expresión de dichos acontecimientos, se encuentra en el diseño y elaboración de los *planes y programas de formación docente*[1] para este nivel educativo.

En la estructura curricular pueden observarse los objetivos y propósitos que persigue el perfil de egreso y los cambios modificaciones y adecuaciones, producto de las exigencias de los diferentes contextos.

Por ello, resultó importante conocer los procesos mediante los cuales las educadoras eligieron la profesión, el plan de estudios con el cual se formaron y los significados sociales atribuidos a la misma, ya que son estos elementos los que influyen y/o determinan las maneras de actuar de cada una de ellas; lo que me permitió comprender las contradicciones, pugnas y conflictos en que expresaron su experiencia como docentes.

Las significaciones sociales e institucionales atribuidas a la identidad de ser Educadora, se presenta cotidianamente en la práctica docente de las educadoras, con todas las contradicciones que ello implica.

En el ámbito educativo, la formación profesional alude principalmente a los procesos de adquisición de conocimientos teóricos que servirán de base en el desempeño laboral.

Afirmé que la formación es un proceso constante que se constituye con elementos resultantes durante la práctica y con los *conocimientos puestos en acción.* Consideré que ésta funciona como un proceso de formación, debido a que se pueden adquirir y perfeccionar los conocimientos obtenidos en los procesos de la formación inicial y continua.

No obstante, y por lo expresado en voz de las educadoras, concluí que *la formación va más allá de la sola adquisición de conocimientos, se trata también de los afectos, los deseos personales y compartidos, los saberes; es decir, la*

[1] En los anexos pueden consultarse, cinco de los mapas curriculares, con los que se formaron cada una de las educadoras entrevistadas. Integré el mapa curricular de 1909, correspondiente al primer plan de estudios para la formación de educadoras, para ofrecer un referente de comparación.

formación, se constituye también de estados intencionales y de actos de significado que le dan sentido a la práctica misma; pues se trata, como en todo acto educativo, de una relación social de personas compartiendo con personas.

La formación implica aprendizajes constantes dentro del aula y con los otros (alumnos, compañeras, padres y madres de familia), así como un proceso de invención del sí misma como educadoras.

La formación es un proceso constructivo y creativo de transformación de nuestros conocimientos, saberes, deseos, creencias, significados, formas de pensar y comprender nuestra realidad.

En el proceso formativo se constituye la identidad docente de cada educadora, pero al estar asociada a la experiencia individual, esta identidad no es la misma; ser educadoras significa la conservación de ciertos rasgos característicos de la profesión, pero al mismo tiempo, la validación de la singularidad personal e individual de cada una.

El proceso formativo de las educadoras como docentes, puede estar conformado por dos tipos de procesos: *el descubrimiento del sí misma* ¿quién soy yo como persona? y *el de invención*, como posibilidad de expresar la unicidad de ser educadoras y reconocer una docencia diferente.

Narrar los sucesos, sobre los cuales se basó la elección de la profesión, me permitió observar similitudes entre las educadoras entrevistadas.

Las educadoras quienes relataron su elección como una vocación, recordaron situaciones de infancia, como jugar a ser maestra, identificarse con ciertos maestros, entre otras. Asociaron estas situaciones y las identificaron como una “llamada interna”.

Las educadoras que reconocieron que la docencia preescolar era la opción más viable dentro de sus condiciones socioeconómicas para seguir estudiando. No es lo que ellas hubieran elegido, pero las circunstancias o lo que ellas identifican como “destino” las condujeron a tomar esa decisión.

Por último, las educadoras quienes narraron su elección como un proyecto académico, una profesión que deseaban estudiar, aunque, en algunos casos, lo que imaginaban no correspondió a la realidad vivida dentro del centro escolar.

De lo anterior se deriva que cada una de las educadoras como sujetos particulares, desarrollan formas diferentes de docencia; resultado del proceso formativo y de las particularidades de la propia experiencia.

Se entiende por qué mencionaron elementos distintos que les sirven para mejorar su trabajo. Por qué recurren más a un tipo de conocimiento que a otros, por ejemplo, quienes refieren conocimientos teóricos y quienes hablan de técnicas plásticas.

Estas diferentes formas de expresión de las educadoras y sus docencias, se conjugan en un mismo espacio, un jardín de niños con su peculiar cultura escolar.

Dentro de la cultura del jardín de niños, prima la homogeneidad en las formas de hacer y a veces de pensar. Las educadoras ven esta homogeneidad como base de su estabilidad y el orden. Cuando alguna maestra hace algo distinto u opina de forma diferente sienten amenazada esta seguridad.

Los padres de familia, las autoridades, incluso las compañeras, cuestionan ¿por qué una maestra hizo algo y la otra no? Para ellas, significa correr el riesgo de que se descalifique su trabajo, es evidenciar quien trabaja más o mejor. Por lo observado en las entrevistas, pienso que las educadoras consideran la diferencia como rivalidad.

Si cada uno de nosotros como personas nos constituimos en nuestra individualidad, sin por ello perder nuestro lugar dentro de la colectividad, por qué no hacer posible que las educadoras expresen rasgos distintivos de su propia forma ser y, por tanto, de reconocer la diferencia en las forma de docencia. Estos son los significados que van prevaleciendo y que hacen poco viable, pensar, reconocer y validar, nuevas formas de ser y hacer como educadoras.

Como Marcela Lagarde, en el epígrafe anterior, pienso que como educadoras tenemos miedo de cambiar, porque hacerlo implicaría validar la diversidad de las formas de docencia. Significaría dejar de pensar la diferencia en términos de competir, lo que conlleva a respetar las opiniones y formas de trabajo ajenas; supone un mayor trabajo y esfuerzo personal, además de colectivo por lo que tal vez sea más cómodo que todo permanezca igual.

El reconocimiento no puede venir de fuera, es un proceso interno de valoración de la unicidad, de luchar por el reconocimiento individual. Significaría construir mundos docentes posibles. Esto permitiría que cada acto educativo, resultara inclusivo, que respondiera a las necesidades de humanización y no únicamente a las demandas administrativas e institucionales.

Concepciones sobre la experiencia docente por parte de las educadoras

> "*La nueva práctica, junto a la concepción de fondo generada por ella, puede servir de base para ulteriores modificaciones de la teoría, las cuales a su vez modificaran la práctica, y así sucesivamente".*
> CHARLES TAYLOR

Construir una noción de experiencia docente, a partir de los planteamientos teóricos de Dewey, fue muy importante para poder argumentar que esa experiencia, no era producto del conocimiento de sentido común, sino un proceso más complejo, resultado de la relación dialéctica entre las diferentes formas del conocimiento (teoría y práctica, pensamiento y acción).

En el análisis de las entrevistas, pude observar que las educadoras referían la idea de experiencia como acontecimientos vividos, durante su trayectoria laboral. Así, tanto los modos de trabajar como la formulación de saberes prácticos forman parte de su experiencia docente.

Durante la realización de cada una de las entrevistas, las educadoras, pusieron de manifiesto diferentes formas de ejercicio docente, buscaron en sus experiencias

pasadas, la formulación de nuevas experiencias que les apoyaran en el desarrollo de su práctica. Ellas construyeron redes de significado, incorporando en su entramado nuevas formas de significar su experiencia para hacerla más completa.

A pesar de reconocer la necesidad de leer, actualizarse y desarrollar capacidades académicas que les ayudan en el desempeño de su trabajo, las educadoras no logran observar el vínculo existente entre estos elementos y su hacer práctico.

La realidad educativa, la particular atmosfera dentro del aula, les deviene en su complejidad y urgencia de respuestas que las hace sentir angustia y perplejidad. ¿Qué hago? ¿Cómo le hago? son las preguntas cotidianas que suscitan la reflexión de su experiencia docente y las llevan a "investigar". No obstante, la incertidumbre también forma parte de la cotidianidad.

> "La incertidumbre jamás se disipará completa e irrevocablemente. Sólo puede ser suspendida durante un tiempo de duración desconocida, pero esa suspensión está asimismo infectada de dudas y se transforma, por lo tanto, en una nueva fuente de irritante inseguridad" (Zygmunt: 2005, 75).

De este modo, las educadoras entrevistadas, detuvieron el tiempo narrativamente para contemplar las situaciones que son fuente de conflicto; frente a la sorpresa de lo incierto, las educadoras buscan caminos alternos para resolver sus dudas. Significan su experiencia como docentes, de acuerdo a los éxitos y fracasos obtenidos en el proceso de reformulación del conflicto.

La complejidad en la función educativa de las educadoras se encuentra en el tejido que ellas elaboran de su experiencia como docentes, pero que no reconocen como aportación valiosa a su trabajo.

Ellas leen, se preguntan, implementan cambios, dan respuestas, crean estrategias y se inventan, para enriquecer su experiencia docente con saberes, creencias, conocimientos, consigo mismas, en una constante búsqueda por mejorar el proceso educativo.

¿Por qué no son capaces de autoafirmarse? afirmarse como singulares, como mujeres profesionales…

Cuando logremos esto, podremos abrir la puerta a la construcción de posibles mundos docentes donde la particularidad de cada educadora, en la manifestación de su ser como mujer, sea validado y valioso para la creación de espacios sociales más inclusivos dentro de los ámbitos educativos, sociales y culturales de nuestro país. Como escriben Bruner y Goodman:

> "El arte de lo posible es un arte peligroso. Debe tener en cuenta la vida tal como nosotros la conocemos y, sin embargo, alienarnos de ella lo suficiente como para tentarnos con posibles alternativas que la trascienden. Es algo reconfortante y a la vez un desafío. Finalmente, tiene que poder modificar nuestros hábitos al concebir qué es real, qué es canónico" (Bruner: 2002, 131).

La realidad educativa es un desafío constante de los saberes docentes y le exige, a cada una de las educadoras, una puesta en práctica de sus conocimientos.

Ellas formulan sus propias estrategias que resultan ser producto, tanto de sus lecturas, conocimientos y prácticas, como de sus emociones y sentimientos que las llevan a actuar de una determinada manera.

La sensibilidad humana, constitutiva de sólo algunas educadoras, las lleva a crear espacios de confianza con los niños y niñas del grupo, *el acto de educar, es considerado como un espacio para compartir y brindar la oportunidad de conocer, quiénes somos y qué estamos dispuestos a dar por los otros.*

En el telar

Las siguientes consideraciones son producto del trabajo aquí presentado y las expongo a continuación como temas para la reflexión. Espero que estas líneas de pensamiento puedan servir a la realización de otros estudios del tema de la

educación preescolar, las educadoras y sus experiencias, así como del ejercicio de su docencia y sus prácticas cotidianas.

Para pensar: *¿en qué consiste la atención a la diversidad?*

En el grueso de las entrevistas, las educadoras refieren como parte de su experiencia docente, la dificultad para integrar dentro de sus grupos, a niños y niñas "especiales" (es decir, niños y niñas que presentan un trastorno del desarrollo, una discapacidad motriz…), y que por ley, tienen el derecho de recibir educación, sin discriminación.

Sin embargo, las educadoras señalan su incapacidad para tratar con estos niños, manifiestan su frustración y enojo al no poder ayudarlos educativamente, explicando, en algunos casos que no están preparadas y que en su formación no las prepararon para atender a este grupo de la población.

Esto puede verse, principalmente, en las maestras que se formaron dentro de un plan de estudios que no incorporaba dentro de su mapa curricular, ninguna materia o asignatura que refiriera a los problemas de aprendizaje.

En el caso de las educadoras que se forman con planes y programas de estudio, (esto es, partir de la modernización educativa en nuestro país, en el plan de estudios, 1984), donde se incorpora una materia o asignatura como ésta, las educadoras sienten un compromiso mayor, pues ellas, deben saber responder a este tipo de retos de la enseñanza; con todo, la contradicción la viven cuando, incluso leyendo e investigando, no observan resultados constructivos.

Dos formaciones distintas y sin embargo, atender la diversidad dentro del aula preescolar, de manera específica, sigue siendo un reto para *construir ayudas para aprender*. De manera general, el reto se presenta para la conformación de nuestro país, como nación multicultural. La inclusión es aun un proyecto deseable de construir.

El ejercicio de poder: *La dominación de las educadoras por las educadoras*.

Una referencia constante en las entrevistas, es la mención, por parte de las educadoras, de las formas como son evaluadas respecto de su desempeño como docentes. Formas de evaluación por parte de *"las autoridades"* que descalifican y critican el trabajo realizado y a la persona que lo realiza, sin brindar apoyos para construir espacios docentes y educativos de mejor calidad.

Lo interesante aquí, es que la educación preescolar, como institución, esta conformada en su mayor parte por mujeres, es un mundo hecho por mujeres que han reproducido las formas de dominación masculinas, ejerciendo el poder descalificando y anulando a la otra.

Este es un hecho visible en el microcosmos de cada jardín de niños, entre las educadoras quienes consolidan redes de poder: *"el grupito de amigas"*, *"las consentidas de la directora"*, formas de relación que excluyen y entorpecen el trabajo pedagógico del jardín de niños y que ponen en entre dicho lo que las educadoras llaman *equipo de trabajo*.

En una dimensión macro, estas mismas formas de ejercicio de poder y dominación son ejercidas de forma vertical, de arriba hacia abajo, por coordinadoras, jefas de sector, supervisoras y directoras, donde se espera que cada una obedezca ordenes sin cuestionar a la figura de autoridad.

En el caso de las educadoras que no saben quedarse calladas, son evidenciadas como ejemplos de mala conducta, gente conflictiva, por lo que son sancionadas. Sanciones que van desde escritos denominados: *"extrañamientos"* que marcan su expediente, hasta la reubicación de su plantel a otro más alejado de su lugar de residencia.

Ellas se salen de la norma, no cumplen con lo que se espera de ellas como educadoras, *"tener siempre buena disposición"*, por ello son castigadas, evidenciadas y etiquetadas socialmente como *"conflictivas"*, *"negativas"*, *"flojas"*, en fin, como *"malas educadoras"*.

Las formas en que se ejerce el poder en la educación preescolar, la dominación de las mujeres por las mujeres, es una reflexión que se queda en el telar, tejiéndose apenas con la duda *¿Por qué no hacer posible un mundo de cooperación entre las mujeres, entre educadoras? ¿Cómo construirlo? y ¿para qué?*

Me parece necesario crear nuevas formas de significar la función social y educativa de las educadoras, para poder comprender e interpretar las diferentes formas de ejercer la docencia. La comprensión que tengamos de nosotros mismos, como personas, como seres humanos, es una condición esencial para poder convivir socialmente.

En este acto de pensarnos, damos un sentido a nuestra historia particular y colectiva contribuyendo de este modo a la creación cultural de mundos y realidades más inclusivos.

Por último, quiero compartir una respuesta de Dewey a sus críticos, en la que expone sus consideraciones sobre la crítica, del siguiente modo:

> "Las críticas son medios que nos permiten asumir, al menos con la imaginación, un nuevo punto de vista, y así re-ver, en el sentido literal de ver nuevamente, lo que se había pensado en una perspectiva precedente. Si he logrado ahora hacer más clara mis opiniones a los demás, de lo que eran mis escritos anteriores, es porque mis críticos me han hecho ver a mí mismo con más claridad su significación. Y por eso les debo gratitud" (1952, 233).

Este es un trabajo, en el que presenté sólo algunos de los aspectos de la experiencia docente de las educadoras, las significaciones y sus posibles formas de interpretación. Es entonces, una posibilidad para investigar los aspectos que sólo fueron nombrados o incluso los que se omitieron.

La educación preescolar en nuestro país necesita de nuevas formas de narrar su historia y la de las personas que le dan significado. La investigación social es siempre una posibilidad de interpretar la realidad desde distintas perspectivas.

ANEXOS

NOMBRE FICTICIO	EDAD AL MOMENTO DE LA ENTREVISTA	LUGAR DE ORIGEN	TIEMPO DE RESIDENCIA EN EL D.F.	ESTADO CIVIL	ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL.	AÑOS DE FORMACIÓN	PLAN DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN	EDAD AL MOMENTO DE INGRESAR A TRABAJAR	AÑOS DE SERVICIO FRENTEA GRUPO
Úrsula	54 años	Tonalá, Oaxaca	40 años	Separada	Escuela Normal "Maestro Manuel Acosta"	1970-1974	1964 Educadora	18 años	No recuerda el dato
Lilith	46 años	México, D.F		Divorciada	Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	1979 -983	1975 reestructurado Profesora en Educación Preescolar	19 años	27 años
Eva	34 años	Tuxpan, Veracruz	3 años	Soltera	Escuela Normal de Huauchinango "Profesor Fidel Meza"	1994-1998	1985 Lic. en Educación Preescolar	21 años	12 años
Angelina	43 años	México, D.F		Separada	Escuela Normal "Profesora Bertha Von Glümer"	1982-1986	1975 reestructurado Profesora en Educación Preescolar	22 años	23 años
Nellie	24 años	México, D.F		Soltera	Escuela Normal "Maestro Manuel Acosta"	2004-2008	1999 Lic. en Educación Preescolar	22 años	2 años
Esmeralda	40 años	Culiacán, Sinaloa	1 año	Casada	Escuela Normal de Sinaloa	1988-1992	1985 Lic. en Educación Preescolar	21 años	18 años
La Maga	46 años	México, D.F		Divorciada	Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	1982-1986	1975 reestructurado Profesora en Educación Preescolar	22 años	23 años

NOMBRE	ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN	PLAN DE ESTUDIOS	PERFIL DE EGRESO	IDEAS SOBRE LA PROFESIÓN
1. *Úrsula*	2da opción	1964	La maestra como imagen de la madre, es ella quien elige el centro de interés (Ovidio Decroly), eje, alrededor del cual, deben desarrollarse todos los conocimientos. Afirma que el camino que siguen las capacidades intelectuales para adquirir el conocimiento tiene tres pasos: observación, asociación y expresión.[1]	Vocación, una profesión de entrega
2. *Lilith*	1era opción	1975 Reestructurado	Capacidades científicas y dominio de técnicas, capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico, poseedor de capacidad crítica… (Tecnología Educativa)[2]	Por vocación, un trabajo de entrega
3. *Angelina*	1era opción	1975 Reestructurado	Capacidades científicas y dominio de técnicas, capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico, poseedor de capacidad crítica… (Tecnología Educativa)	Por vocación
4. *Esmeralda*	2da opción	1984	"Poseer una conciencia social, adoptar una actitud reflexiva, crítica, sistemática y creativa" (Investigación Acción)[3]	
5. *Eva*	2da opción	1984	"Poseer una conciencia social, adoptar una actitud reflexiva, crítica, sistemática y creativa" (Investigación Acción)	
6. *Nellie*	1era opción	1999	"Habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas…"	Imaginaba un trabajo diferente [más fácil, dedicado al trabajo manual] Ahora dice, *es más teórico*.
7. *La Maga*	2da opción	1975 Reestructurado	Capacidades científicas y dominio de técnicas, capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico, poseedor de capacidad crítica… (Tecnología Educativa)	Por vocación, un llamada interna

[1] SEP. (1982). *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaria de Educación Pública*. México. (SEP). Página 77.

[2] SEP. (1972). *Proyectos de Reestructuración del Plan de Estudios de 1969, para a formación de profesores de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública*. DGEN. México. Pág. 4.

[3] SEP. (1984). Acuerdo del 22 de marzo de 1984 en el que se establece que la educación normal tiene el grado académico de licenciatura (Septiembre de 1984. Pág. 117).

1. ¿Por qué decidiste ser educadora? ¿Quiénes y qué influyo en tu decisión?

2. Al salir de la normal ¿Cuáles eran tus expectativas? ¿Recuerdas tu primer día frente a agrupo? ¿cómo describes esa experiencia?

3. ¿Has ido modificando tu práctica? ¿Por qué? ¿De qué manera?

4. ¿Qué elementos te han servido para desarrollar tu trabajo?

5. ¿Cuáles son tus consideraciones sobre las teorías educativas en el desarrollo de tu trabajo?

6. ¿Cómo concibes tu práctica a futuro?

7. ¿Cómo te consideras como educadora? ¿Qué piensas de tu trabajo?

8. ¿Qué piensas sobre el papel de las educadoras en el proceso educativo? ¿Por qué?

9. ¿Influyen las normas o reglamentaciones institucionales en el desempeño de tu trabajo?

10. ¿Cómo describirías tu experiencia como educadora?

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTADOS INTENCIONALES[1]	
INTENCIONES	Aquello que nos motiva para conocer y actuar sobre algo. Una intención determina una dirección, una elección y las formas o modos en cómo conseguir aquello a lo que se quiere llegar.
CREENCIAS	Son nuestras formas de entender y explicar la realidad, es dar sentido al modo en que está organizado el mundo presente, pasado y futuro. En educación podemos referirnos a las formas de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
DESEOS	Aluden a nuestras aspiraciones, nuestros gustos y preferencias. Es aquello que queremos cumplir o lograr.
NORMAS	Son las reglas implícitas e explicitas que se establecen para regular nuestro comportamiento y sea posible una convivencia social armónica. Estas responden a las necesidades e intereses de cada institución. Dentro de la cultura escolar podría referirse a los derechos y deberes de los profesores.
COMPROMISOS	Acuerdos o pactos explícitos e implícitos que se adoptan para organizar nuestras formas de vida social y cultural y que ponen de manifiesto un *deber ser como docentes*.
DISPOSICIONES	Actos personales o colectivos que revelan las intenciones de los individuos hacia los demás y hacia sí mismos.
VALORES	Bruner no hace referencia a un tipo de "valor universal", se refiere a aquellas cualidades que las personas reconocen en los objetos, situaciones y otras personas como importantes, son considerados importantes pues determinan las relaciones sociales y el comportamiento individual. Varían de persona a persona y de comunidad cultural a comunidad cultural.
TEORÍAS	Bruner reconoce dos tipos de teorías: la teoría explicativa y la Subjetiva. ***Teoría explicativa*** (Científica): *"Una teoría que funciona es un milagro absoluto: idealiza nuestras variadas observaciones del mundo en una forma tan desnuda como para mantenerla en el recuerdo fácilmente, permitiéndonos ver los detalles deshilachados como ejemplos de un caso general"*. (1997, 107) ***Teoría intuitiva*** (subjetiva): Ideas sobre cómo funciona el mundo y otras mentes y cómo poder acceder a la comprensión de ese mundo. *"Nuestras interacciones con otros están profundamente afectadas por nuestras teoría intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes"* (1997, 64)

[1] Las consideraciones aquí expuestas, para definir cada uno de los estados intencionales, fueron retomadas del texto de Domingo Curto: *La cultura en el laberinto de la mente*. página 403.

Primer Plan de Estudios para Educadoras de Párvulos, 1909[1]

Requisito académico previo: Primaria superior

Duración del curso: 2 años

Titulo: Educadora de Párvulos

Materias Teóricas	Programas	Materias Prácticas
1. Psicología (Estudio del niño) 2. Juegos de la Madre (Filosofía de Froebel) 3. Teoría y Práctica en el Kindergarten	4. Historia de la Pedagogía 5. Dones y ocupaciones 6. Cuentos en el Kindergarten	7. Juegos Colectivos: Marchas, cantos. 8. Dibujo 9. Educación manual 10. Observación en el Kindergarten

El mapa curricular, pertenece al Plan de estudios 1909, elaborado por la Maestra Berta Von Glümer y está basado en la teoría pedagógica de Federico Froebel[2]. Es importante señalar que los planteamientos pedagógicos de Federico Froebel se mantendrán presenten en los siguientes planes y programas de estudio para la formación docente preescolar, por lo menos hasta 1936.

[1] **GOMEZ** Pezuela, Luz María. *Cinco primeros Planes de Estudio de Educación Normal Preescolar. 1909, 1916, 1923, 1928 y 1939. (Comparativo)*. Este documento esta disponible en la Sala Histórico – pedagógica de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

[2] Para quién se interese en conocer sobre el perfil que se deseaba para las educadoras, es de interés revisar el libro de la maestra Berta Von Glümer, titulado: *Apuntes de Técnica del Kindergarten*, (1957), ya que en él se ofrecen una serie de recomendaciones para las señoritas educadoras de la época, así como se expresa el deber ser de las mismas.

Tomado del Plan de estudios para la carrera de educadora que entro en vigor en 1964[1]

Duración del curso: 3 años

Titulo: Educadora

Cuarto Año	Quinto Año	Sexto Año
▪ Lógica ▪ Español ▪ Problemas económicos, Sociales y Culturales de México ▪ Optativas ▪ Ética ▪ Historia General de la Cultura ▪ Psicología general ▪ Optativas ▪ *Actividades* (Cursos anuales) ▪ Observación Escolar ▪ Educación Física y Deportes ▪ Educación Musical (Cantos y Juegos) ▪ Dibujo ▪ Economía Doméstica ▪ Cultivo de plantas y cuidado de animales	▪ Conocimiento del Niño en Edad Preescolar ▪ Didáctica General ▪ Literatura Infantil ▪ Psicología Educativa ▪ Técnica y Práctica del Jardín de Niños y elaboración de Material Didáctico ▪ Educación Física e Higiene aplicada al Jardín de Niños ▪ Dibujo y Modelado ▪ Ritmo y Danza aplicados al Jardín de Niños	▪ Psicotécnica Educativa ▪ Historia General de la Educación ▪ Educación para la Salud y Puericultura ▪ Higiene mental preescolar ▪ Historia de la Educación en México ▪ Legislación, Organización y Administración ▪ Actividades (Cursos anuales) ▪ Técnica y Práctica del Jardín de Niños y elaboración de Material Didáctico ▪ Música aplicada al Jardín de Niños (Cantos y Juegos) ▪ Actividades Periescolares y Juguetería ▪ Teatro Infantil ▪ Evolución de la Expresión Gráfica

[1] CARDENAS Vázquez, Sebastián, Et. al. (1984). *Ciento Cincuenta Años en las Formación de Maestros Mexicanos*. México, D.F. SEP/CNTE. Tomado de las páginas 355 - 357

Plan de Estudios 1975 Reestructurado[1]

Requisito académico previo: Secundaria

Duración: 4 años

Titulo: Profesora de Jardín de Niños

Primer Año		Segundo Año		Tercer Año		Cuarto Año	
1er Semestre	**2do Semestre**	**3er Semestre**	**4to semestre**	**5to Semestre**	**6to Semestre**	**7to Semestre**	**8vo Semestre**
Matemáticas I (3 Hs) Español I (3 Hs) Ciencias Naturales I (3 Hs) Ciencias Sociales I (3 Hs) Educación Artística I (5 Hs) Educación Física I (2 Hs) Educación Tecnológica I (2 Hs) Psicología I (3 Hs) Filosofía I (3 hs) Pedagogía General I (4 hs) Inglés I (2 Hs)	Matemáticas II (3 Hs) Español II (3 Hs) Ciencias Naturales II (3 Hs) Ciencias Sociales II (3 Hs) Educación Artística II (5 Hs) Educación Física II (2 Hs) Educación Tecnológica II (2 Hs) Psicología II (3 Hs) Filosofía II (3 hs) Didáctica General I (4 hs) Inglés II (2 Hs)	Matemáticas III (3 Hs) Español III (3 Hs) Ciencias Naturales III (3 Hs) Ciencias Sociales III (3 Hs) Educación Artística III (5 Hs) Educación Física III (2 Hs) Educación Tecnológica III (2 Hs) Psicología III (3 Hs) Filosofía III (3 hs) Didáctica Especial y Práctica Docente I (6 Hs)	Matemáticas IV (3 Hs) Español IV (3 Hs) Ciencias Naturales IV (3 Hs) Ciencias Sociales IV (3 Hs) Educación Artística IV (5 Hs) Educación Física IV (2 Hs) Educación Tecnológica IV (2 Hs) Psicología IV (3 Hs) Filosofía IV (3 hs) Didáctica Especial y Práctica Docente II (6 Hs)	Matemáticas V (3 Hs) Español V (3 Hs) Ciencias Naturales V (3 Hs) Ciencias Sociales V (3 Hs) Educación Artística V (5 Hs) Educación Física V (2 Hs) Educación Tecnológica V (2 Hs) Psicología Educativa I (3 Hs) Historia de la Educación I (3 hs) Didáctica Especial y Práctica Docente III (6 Hs)	Matemáticas VI (3 Hs) Español VI (3 Hs) Ciencias Naturales VI (3 Hs) Ciencias Sociales VI (3 Hs) Educación Artística VI (5 Hs) Educación Física VI (2 Hs) Educación Tecnológica VI (2 Hs) Técnica de Evaluación I (3 Hs) Historia de la Educación II (3 hs) Didáctica Especial y Práctica Docente IV (6 Hs)	Didáctica Especial y Práctica Docente I (12 Hs) Seminario de Técnicas de Investigación Educativa I (4 Hs) Seminario de Elaboración del Informe Recepcional I (2 Hs) Seminario de Administración y Legislación Educativa I (4 Hs) Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México I (4 Hs) Seminario de Desarrollo de la Comunidad I (4 Hs)	Didáctica Especial y Práctica Docente II (10 Hs) Tecnología Educativa I (4 Hs) Seminario de Elaboración del Informe Recepcional II (4 Hs) Seminario de la Organización de la Educación Extraescolar I (4 Hs) Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México II (4 Hs) Seminario de Desarrollo de la Comunidad II (4 Hs)

[1]Tomado del: ACUERDO **NÚMERO 2,** POR EL QUE SE AUTORIZAN AJUSTES A LOS PLANES DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN NORMAL PREESCOLAR. (1978) en: **http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac2.htm**

Tomado del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1984[1]

PRIMER AÑO						SEGUNDO AÑO					
Primer Semestre	**H/S**	**Créditos**	**Segundo Semestre**	**H/S**	**Créditos**	**Tercer Semestre**	**H/S**	**Créditos**	**Cuarto Semestre**	**H/S**	**Créditos**
1. Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México (Antecedentes)	4	8	1. Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II (Época Actual)	4	8	1. Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I	3	6	1. Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	3	6
2. Matemáticas I	3	6	2. Estadística	4	8	2. Investigación Educativa I	4	8	2. Investigación Educativa II	4	8
3. Teoría Educativa I (Bases Epistemológicas)	4	8	3. Teoría Educativa II (Axiología y Teología)	4	8	3. Tecnología Educativa I	4	8	3. Tecnología Educativa II	4	8
4. Psicología Evolutiva I	4	8	4. Psicología Evolutiva II	4	8	4. Psicología Educativa	4	8	4. Psicología del Aprendizaje	6	12
5. Español I	4	8	5. Español II	4	8	5. Psicología Evolutiva III	4	6	5. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar I	4	6
6. Observación de la Práctica Educativa I	3	3	6. Observación de la Práctica Educativa II	3	3	6. Introducción al Laboratorio de Docencia	3	6	6. Laboratorio de Docencia I	3	6
7. Educación para la Salud I	2	4	7. Educación para la Salud II (Higiene Escolar)	2	4	7. Literatura Infantil I	4	6	7. Literatura Infantil II	2	3
8. Apreciación y Expresión Artísticas (Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro)	6	9	8. Apreciación y Expresión Artísticas II (Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro)	5	8	8. Apreciación y Expresión Artísticas III (Ritmos, Cantos y Juegos)			8. Educación Física I		

Requisito académico previo: Medio superior

Duración: 4 años

Titulo: Licenciada en Educación Preescolar

[1] Tomado del ACUERDO NÚEMRO 133, POR EL QUE SE ESTABLECE EL PLAN DE EESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR A NIVEL LICENCIATURA. En http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac133.HTM

Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1984

TERCER AÑO						CUARTO AÑO					
Quinto Semestre	**H/S**	**Créditos**	**Sexto Semestre**	**H/S**	**Créditos**	**Séptimo Semestre**	**H/S**	**Créditos**	**Octavo Semestre**	**H/S**	**Créditos**
1. El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	3	6	1. Sociología de la Educación	4	8	1. Comunidad y Desarrollo	4	8	1. Seminario: Identidad y Valores Nacionales	2	4
2. Planeación Educativa	3	6	2. Diseño Curricular	4	8	2. Evaluación Educativa	4	8	2. Seminario: Perspectiva de la Política Educativa	2	4
3. Psicología Social	4	8	3. Educación Tecnológica II	3	6	3. Seminario: Pedagogía Comparada	3	6	3. Seminario: Administración Educativa	3	6
4. Educación Tecnológica I	3	6	4. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar III	7	14	4. Prevención y Detención de Alteraciones en el Desarrollo del Niño	3	6	4. Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía	2	4
5. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar II	7	14	5. Laboratorio de Docencia III			5. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar IV	7	14	5. Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos	2	4
6. Laboratorio de Docencia II	5	8	6. Teatro Infantil II	6	9	6. Laboratorio de Docencia IV			6. Seminario: Administración de las Instituciones Preescolares		
7. Teatro Infantil I	3	5	**7.** Educación Física III	3	5	7. Ecología y Educación Ambiental	6	9	7. Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Preescolar	2	4
8. Educación Física II	2	3		2	3		3	6	8. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Preescolar V	2	4
									9. Laboratorio de Docencia V	6	9
									10. Seminario: Elaboración del Documento Recepcional	2	4
									11. Diferencial	4	8
										3	6

Requisito académico previo: Medio superior

Duración: 4 años

Titulo: Licenciada en Educación Preescolar

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
MAPA CURRICULAR 1999[1]

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Necesidades educativas especiales	6/10.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Trabajo docente I	28/49.0	Trabajo docente II	28/49.0
A	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social I	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0				
A	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	4/7.0	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	8/140	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II	8/140	Pensamiento matemático infantil	6/10.5	Ta l ler de diseño de actividades didácticas I	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II	6/10.5				
A	Desarrollo infantil I	6/10.5	Desarrollo infantil II	6/10.5	Expresión y apreciación artísticas I	4/7.0	Expresión y apreciación artísticas II	4/7.0	Cuidado de la salud infantil	4/7.0	Niños en situaciones de riesgo	4/7.0				
A	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Socialización y afectividad en el niño I	6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II	6/10.5	Asignatura regional I	4/7.0	Asignatura regional II	4/7.0				
A									Entorno familiar y social I	4/7.0	Entorno familiar y social II	4/7.0				
													Seminario de análisis del trabajo docente I	4/7.0	Seminario de análisis del trabajo docente II	4/7.0
B	Escuela y contexto social	6/10.5	Iniciación al trabajo escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5				
	Horas/semana	32		32		32		32		32		32		32		32

C

A	*Actividades principalmente escolarizadas*
B	*Actividades de acercamiento a la práctica escolar*
C	*Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*
▬	*Formación común*
	Formación específica

[1] Tomado del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1999. México: Secretaría de Educación Pública

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Zygmunt. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

BERISTÁIN, Helena. (1985). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa

BOLÍVAR, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

BOURDIEU, Pierre (director). (1999). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2008). *El oficio del Sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.

BOWEN, James y Peter Hobson. (2008). *Teorías de la educación*. México: Limusa (Sobre John Dewey páginas: 185 - 242.)

BRUNER, Jerome. (1991). *Actos de significado.* Madrid: Alianza.

_____ (1997). *La educación puerta a la cultura.* Madrid: Visor

_____ (1986). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

_____ (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

_____ (2003). *La importancia de la educación.* Barcelona: Paidós.

_____ (2003). *La Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

CÁRDENAS VÁZQUEZ Sebastián, Gómez, Saavedra Romeo, González Urrutia Alicia, Gutiérrez Figueroa Fidel, Medrano Covarrubias Salvador y Carlos P. Ruiz Fernández. (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental)*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación/SEP.

CHEVALIER, Jean y Alain Gheerbrant. (1986). *Diccionario de los Símbolos*. Barcelona: Herder.

CUÉLLAR PÉREZ, Hortensia. (1994). *Froebel. La educación del hombre*. México: Trillas.

DEWEY, John. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Lozada.

_____ (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.

_____ (1968). *La ciencia de la Educación*. Argentina: Losada.

DOMINGO CURTO, Josep María. (2005). *La Cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "psicología cultural" de Jerome Bruner*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

FROËBEL, Friederich. (1826). *La educación del hombre*. Puede consultarse en: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, con la siguiente dirección en la internet: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/ Biblioteca Virtual Universal: http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf

GÓMEZ PEZUELA, Luz María. *Cinco primeros planes de estudio de Educación Normal Preescolar. 1909, 1916, 1923, 1928, 1939. (Comparativo)*. México: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

LAGARDE, Marcela. (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM/ Facultad de Filosofía y Letras.

RICOEUR, Paul. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1975). *Plan de estudios 1975 reestructurado*. México: SEP.

_____ (1984). *Plan de estudios para la formación de docentes en educación Preescolar a nivel de licenciatura*. México: SEP.

_____ (1999) *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.

TAYLOR, Charles. (1996) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna.* España:Paidós.

VON GLÜMER, Berta. (1957). *Apuntes de Técnica del Kindergarten*. México: La Casa del Maestro. Librería – Editorial. Angelina Lechúga.

VYGOTSKY, Lev. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidos. (Sobre el lenguaje social como herramienta para potenciar procesos cognitivos).

ZAPATA, Rosaura. (1962). *Teoría y Práctica del Jardín de Niños*. México: Imprenta Manuel León Sánchez.