



**GOBIERNO DEL ESTADO DEL HIDALGO
SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO
SEDE IXMIQUILPAN**

**“LAS CONCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE:
UN SENTIDO PRÁCTICO DEL SABER Y HACER”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO DE EDUCACIÓN
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**PRESENTA:
ELSA CORNEJO TENORIO**

**DIRECTORA DE TESIS
MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA**

PACHUCA, HGO.

SEPTIEMBRE 2009



GOBIERNO DEL ESTADO DEL HIDALGO
SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO
SEDE IXMIQUILPAN

**“LAS CONCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS SOBRE SU PRÁCTICA DOCENTE:
UN SENTIDO PRÁCTICO DEL SABER Y HACER”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO DE EDUCACIÓN
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA:

ELSA CORNEJO TENORIO

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA, HGO.

SEPTIEMBRE 2009

Agradecimientos

A mi asesora. Mtra. Martha Guadalupe Amador Arista, por su gran sensibilidad, sabiduría y entrega en el transcurso de esta experiencia formativa. Gracias maestra, por caminar junto a mí, gracias por ser un gran ser humano y por compartirme su experiencia y su intachable labor profesional.

A mis asesores de la Maestría les agradezco por su entrega profesional, por orientarme y ofrecerme sus saberes, consejos y experiencias.

A mis lectores, por su comprensión y sus aportaciones a este trabajo. Gracias por su mirada crítica y reflexiva.

A mis compañeros de la maestría: Casimira, Kelineth, Bibiano y Reyna, gracias por construir juntos el valor de la amistad, por su apoyo moral y, por compartir conmigo sus saberes a lo largo de esta etapa formativa.

A las docentes del Jardín de Niños “Nuevo Amanecer” que gentilmente me dieron la oportunidad de investigarlas, gracias por haberme permitido entrar a su intimidad, a su ser docente. Ustedes fueron la esencia para poder mirarme a mí misma.

Dedicatorias

Papi y mami, los dos son mi todo, sin ustedes no hubiera podido llegar hasta aquí. Les agradezco infinitamente por su amor, por su comprensión, por haber sacrificado tantas cosas por mí, por llevar el peso de lo cotidiano. Los amo por sobre todas las cosas. Este logro también es de ustedes. No encuentro las palabras para agradecerles. Solo les puedo decir que los adoro.

Libia, Lenin, Eli, Pili y Max gracias por ser mis grandes amigos incondicionales, les agradezco por apoyarme en esta etapa de mi formación profesional, los amo por siempre.

Luis, amor tú fuiste el motor que impulso este gran logro, siempre estuviste como una motivación encarnada en mí. Gracias por amarme y apoyarme como lo has hecho siempre. Te amo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
PROCESO METODOLÓGICO.....	16
A. De las primeras intuiciones al planteamiento del problema.....	16
B. ¿Cómo indagar las concepciones de las educadoras? Posicionamiento teórico-metodológico.....	25
B.1 Ir hacia las educadoras. El trabajo de campo.....	29
B.2 El proceso de comprensión y reflexión. La construcción del dato.....	35
B.3 La espiral de la comprensión. Elementos sensibilizadores y teóricos.....	40
C. Plasmar mi subjetividad. El trabajo de escritura.....	47
CAPÍTULO I EXPERIENCIAS FAMILIARES Y ESCOLARES COMO DETERMINANTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LAS EDUCADORAS.....	52
1.1 Experiencias vividas en la familia y en la escuela: “la escuela me ofrecía lo que en mi casa no había”, “yo crecí entre libros y maestros.....	56
1.2 La elección de ser maestra: como imposición “ya estaba dicho”, como necesidad y deseo de superación personal “yo decido ir a la escuela”.....	75
1.3 Experiencias vividas en la normal “Era muy chica, no sabía lo que quería”.....	82

CAPÍTULO II “LA EXPERIENCIA Y LA PRÁCTICA TODO TE LO DA” UN CONOCIMIENTO PRÁCTICO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA DE LOS NIÑOS.....	99
2.1 “Lo que me enseñaron de color de rosa se transformó en otro color” El significado práctico de los primeros años en servicio.....	101
2.2 Espacios de capacitación y actualización. “¿facilitan el trabajo con los niños? Nos quedamos nada más con lo que dicen los TGA, no vamos más allá”.....	115
2.3 “Así recuperé más elementos y actividades para trabajar con los niños” Sus experiencias como maestras en servicio en la UPN.....	123
2.4 “¿Cómo hacerle? ese es el meollo del asunto” Las educadoras y sus reflexiones no aterrizadas en la práctica.....	132
CAPÍTULO III EL SABER Y HACER DOCENTE COMO HABITUACIÓN DE PRÁCTICAS.....	144
3.1 “Nuestros hábitos y nuestras costumbres” La sedimentación y tradición de las prácticas de las educadoras.....	146
3.1.1 “Actividades sencillas y manuales”.....	150
3.1.2 “Es una costumbre” Enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas.....	156
3.2 No es lo mismo diseñar que operar, el nuevo programa no te da nada práctico.....	174
3.3 Necesidad prescriptiva de actividades.....	179
REFLEXIONES FINALES.....	192
BIBLIOGRAFÍA.....	198

INTRODUCCIÓN

Las políticas internacionales y nacionales actuales¹, así como la situación del mundo y del país en esta sociedad del conocimiento y del mundo globalizado, exigen de la educadora una preparación profesional de calidad, que le permita desarrollar potencialmente sus capacidades y habilidades. Este marco globalizador demanda a las personas un desarrollo integral en su formación, que le permita ejercer en el momento actual el despliegue de sus capacidades, conocimientos, valores, competencias y aptitudes que le posibiliten insertarse en este mundo competitivo.

Lo anterior nos remite a pensar a los seres humanos en sus amplias dimensiones para actuar, criticar y proponer; esto es hacer realidad la aspiración de “formar seres críticos y reflexivos”. Es ahí donde se inserta esta mirada reflexiva hacia tendencias constructivistas² que tratan de ir más allá de los enfoques educativos centrados en las adquisiciones de conocimientos y de habilidades que abordan solo exteriormente el proceso educativo, sin tener en cuenta los elementos que permiten comprender la lógica que da sentido a las prácticas cotidianas de las

¹ El proceso de modernización educativa, como política de orden mundial, se aborda a través de los planteamientos de los organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE, que como recomendaciones en materia educativa hacen a los países miembros y se convierten en la base de la política en materia de educación iniciada en la década de los 80'as y sostenida hasta la fecha, y que entre sus planteamientos enfatizan mejorar todos los aspectos de la calidad de educación con una meta de excelencia (OEI Conferencia Mundial de Educación Dakar, India. 2000:3) Derivada de esta política internacional y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como política nacional, se plasma en los planes y programas de educación básica, la función del docente desde un enfoque constructivista.

² Tanto para Piaget como para Vigotsky, el desarrollo cognoscitivo es mucho más complejo, porque no se trata de adquisición de respuestas, no es simplemente una lenta acumulación de cambios unitarios, sino de un proceso de construcción de conocimiento, un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y ciertos procesos adaptativos. El constructivismo, como perspectiva epistemológica y psicológica, propone que las personas forman o construyen mucho de lo que aprenden y entienden, subrayando la interacción de las personas con su entorno en el proceso de adquirir y refinar destrezas y conocimientos. Ver Cole Michael, John-Steiner Vera, Scribner Silvia y Souberman Ellen (1978). “Lev. S. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos y superiores” pp.181-200. CRITICA. Grupo Editorial Grijalbo Barcelona.

educadoras³. Tendencias educativas que hoy en día tienen un auge en el Sistema Educativo Nacional y que permite las posibilidades de superar las problemáticas que se viven en las prácticas de las docentes de nivel preescolar.

En este contexto globalizador se plasman retos y desafíos fundamentales para la formación de las educadoras, sintetizados en “el mejoramiento del servicio que se ofrece a las niñas y a los niños; en el tipo de profesional de la educación que tiene que ser correspondiente con lo que este gran sistema y su evolución nos reclama desde el punto de vista pedagógico, pero también desde el punto de vista de política social, en el sentido de que el preescolar y su fortalecimiento es un elemento fundamental de un potencial democratizador, que nos demanda un tipo distinto de maestro educador en el país”⁴

Este discurso político ha permeado en la toma de decisión que en materia de formación docente hemos experimentado las educadoras. Así en la actualidad, la educación preescolar experimenta la reforma curricular 2004 basada en competencias, la cual representa retos importantes para la docencia⁵ y para los

³ Durante el siglo XX los distintos intentos de reformas en los programas de formación del profesorado han reflejado a menudo implícitamente diversos grados de compromiso y afiliación a varias perspectivas diferentes de reforma como; la perspectiva académica o la tradición académica, modelos centrados en adquisiciones, donde el dominio de una materia es lo más importante en la formación de un profesor, se trataba de adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir lograr una capacitación. Se visualizaba al aprendizaje como la adquisición de un saber, de una conducta útil en función de los resultados constatables y evaluables con adiestramientos sistemáticos y controles. En éstos modelos surgen igualmente los tipos de formación inspirados en el conductismo y la pedagogía por objetivos, perspectiva técnica centrada en lo tecnológico, asimismo, van surgiendo perspectivas prácticas y reflexivas que dan énfasis a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Ver Ferry, G. (1990) “Adquirir, probarse y comprender” en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós Mexicana. pp. 65-85.

⁴ Fuentes Molinar, Olac (2001) Conferencia. “La educación preescolar en el México actual. Los desafíos para la formación del personal docente”

⁵ Según Perrenoud, Philippe, las competencias son adquisiciones, aprendizajes construidos y no potencialidades de la especie, las potencialidades del individuo solo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes y la práctica. Las competencias, concebidas de esta manera, son desafíos de primer orden en la formación docente y suponen una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de hacer clases y de su identidad y de sus propias competencias profesionales. Se invita a los profesores a desarrollar competencias como: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la

procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dicha propuesta tiende a la ruptura de prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una perspectiva tradicionalista en la que se concebía que la función de la escuela era enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que ponderaba los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica⁶.

La reforma curricular en educación preescolar 2004 tiene su base, desde un sustento constructivista-interaccionista que considera el desarrollo de competencias como un saber, un saber hacer y un saber ser en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas de la vida cotidiana. Las bondades de esta reforma permiten identificar rasgos fundamentales como la importancia de desarrollar las potencialidades en los niños y que éstos aprendan a construir sus propios conocimientos, quienes desarrollan sus capacidades y gran potencial de aprendizaje desde muy temprana edad, asimismo el carácter abierto de la reforma

escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; 10. Organizar la formación continua. Esta propuesta Perrenoud la ubicó en el contexto de la educación primaria en 1997, sin embargo, en el libro publicado en el 2005, aclara que estas no son específicas para el profesor de nivel medio o elemental, que son en general las que posee todo docente, y las que son deseables para la profesión. Ver Perrenoud, Philippe (1999) “1 La noción de competencia”, “3 Consecuencias para el trabajo del profesor” y “diez nuevas competencias para enseñar”, en Construir competencias desde la escuela Editorial: Chile pp. 23-41 y 69-91

⁶ El Programa de Educación Preescolar 1981 desde un enfoque psicogenético, con el objetivo de favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad bajo tres dimensiones, físico, lógico-matemático y social, se plantea como un instrumento de trabajo de la educadora con el fin de que le sirva para planear y orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación. El material que consta el programa se ha distribuido en tres libros con el fin de hacer más funcional su manejo. El libro 1 que comprende la planificación general del programa, permite a la educadora tener una visión de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje. El libro 2 comprende la planificación específica de diez unidades temáticas, en esta parte se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo. El libro 3 de apoyos metodológicos, es un auxiliar que le ofrece una gama de orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo. El Programa de Educación Preescolar 1992 plantea como objetivo ofrecer al docente de nivel preescolar elementos teóricos metodológicos que le faciliten la instrumentación de los bloques de juegos y actividades y su relación con los proyectos. Se distinguen cuatro dimensiones: afectiva, social, intelectual y física. El programa plantea la organización didáctica a partir de proyectos para favorecer el desarrollo de los niños definiéndolos como: una organización de juegos y actividades propias de esta edad que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. Ver SEP. PEP 1981 pp. 8, 9, 43 y SEP, DGEP. PEP 1992 pp. 9-29

busca fortalecer el papel de las maestras, ello implica una apertura metodológica de tal modo que la educadora seleccione y diseñe las formas de trabajo más apropiadas.

Ante este contexto educativo actual en la educación preescolar surgen múltiples cuestionamientos, problemáticas, preocupaciones e incertidumbre en las educadoras, en la pretensión de dar respuesta a las demandas que el mundo enfrenta hoy en día. En esta lógica, no basta pensar que la política educativa y los programas operativos se traducen en forma inmediata en la práctica docente de las educadoras. Estos están sujetos a la resignificación (es) que hacen de este contexto macrosocial las educadoras en contextos microsociales particulares donde desarrollan su trabajo. En estos espacios se hacen presentes de manera objetiva las distintas dimensiones que configuran su trabajo cotidiano, donde resulta relevante su trayectoria profesional y personal. Es el ejercicio cotidiano de su profesión donde las educadoras movilizan sus saberes, conocimientos, valores, expectativas, concepciones, aspiraciones, etc., de lo que implica ser educadora.

Esta mirada comprensiva sobre los contextos particulares, nos permiten reconocer a la educación como un proceso complejo, en el que intervienen múltiples factores, además de la formación y la condición social del magisterio en lo general y de las educadoras en particular, al reconocer el nivel de preescolar con determinadas características que lo distinguen dentro de la educación básica⁷. Reconocer la particularidad de los procesos educativos, en contextos concretos y con sujetos reales es una oportunidad para indagar y documentar dicha

⁷ La Educación Preescolar en México, desde sus orígenes hasta nuestros días, ha tenido implicaciones, repercusiones, desafíos y perspectivas educativas, originadas por los ideales sueños y expectativas de los actores y protagonistas que a través de las diferentes épocas la hicieron surgir, consolidar y trascender en los escenarios políticos, sociales y educativos de nuestro país; de haber conformado y concretado modelos organizativos, ideológicos, pedagógicos epistemológicos y sociales que, a su vez, repercutieron en la conformación de una identidad de la educadora cada vez más singular y que paulatinamente va adquiriendo los más altos valores tanto ideológicos como académicos, desde la imagen maternal, tierna y angelical de la educadora hasta la profesional.

complejidad. Permite ir hacia la gente con la finalidad de recuperar su experiencia vivida.

Este ejercicio investigativo posibilita entre otras cosas, reconocer y rastrear los orígenes de los problemas educativos que nos afectan actualmente, aprovechar las conclusiones de su experiencia acumulada en el servicio, las condiciones, los contextos, las particularidades, que permitan la comprensión y explicación de los procesos educativos, que nos posibiliten incidir favorablemente en logro de cambios duraderos en nuestras escuelas así como en los pensamientos y prácticas de las educadoras.

Investigar y analizar los pensamientos y prácticas de las educadoras en la actualidad tienen gran importancia en el campo de la educación en México ya que permite tener una visión profunda sobre los elementos y las dimensiones que los sostienen, así como conocer el origen de lo que pasa en la realidad escolar, acercarse comprensivamente a la vida cotidiana de las educadoras⁸, en las que se concretan de múltiples formas los discursos e ideales educativos, así como las diversas dimensiones inherentes a las prácticas escolares, dependiendo en gran medida, de cada contexto, su situación de vida, y de las políticas plantadas de manera macro y microsocioal.

Conocer las concepciones de las docentes de nivel preescolar sobre su práctica, fue el propósito que orientó este proceso de investigación; constituyó una oportunidad de conocer y documentar la realidad educativa de la educación

⁸ Dado que es de suma importancia el análisis de la realidad de la vida cotidiana de las educadoras, y del conocimiento que orienta sus conductas en esa vida cotidiana, resulta imprescindible reconocer lo que Berger P. Y T. Luckmann mencionan “Si queremos entender la realidad de la vida cotidiana, debemos tener en cuenta su carácter intrínseco. La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Es un mundo que se origina en los pensamientos y acciones y está sustentado como real” Esto me permite comprender que la vida cotidiana de las educadoras, sus ideas y prácticas, tienen sentido y significado para ellas en su contexto particular. Ver Berger P. Y T. Luckmann (1993) “Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana.”, 36-64. En: Berger P. Y T. Luckmann (1993) La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires.

preescolar en contextos particulares y que permitió al mismo tiempo reconocer que la realidad documentada bien pudieran ser problemas que se viven en diversos contextos educativos de nivel preescolar en el país.

El trabajo de investigación me permitió identificar que los pensamientos, saberes y acciones presentes en las prácticas docentes, no se constituyen en un presente inmediato, sino que son construcciones sociales e individuales que han interiorizado en el transcurso de su desarrollo personal y profesional, de tal manera, que sus pensamientos sobre la forma en que conciben su labor docente, se pueden rastrear desde otros espacios sociales y simbólicos⁹ como la familia y la escuela en la niñez, así como en sus experiencias en la normal y en su práctica docente, en donde además influyen diversos factores sociales, políticos, culturales y económicos para su comprensión. Es así como se hace comprensible que las concepciones de las educadoras investigadas están caracterizadas por un sentido práctico¹⁰ presente en su saber y hacer docente. Estos hallazgos sostienen la construcción de la tesis enunciada como “las concepciones que tienen las educadoras sobre su práctica docente; un sentido práctico del saber y hacer”.

El saber y saber hacer de las docentes entendido como “el desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad, dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben

⁹ La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de él. La socialización primaria suele ser la más importante para el individuo. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Ver P.L.Berger y T. Luckmann (1968) “La sociedad como realidad subjetiva” pp.164-223 en: La construcción social de la realidad p. 166.

¹⁰ La práctica como algo construido. El sentido y significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político. Ver W. Carr (1999) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid. España. Ediciones Morata. Pp. 23

hacer en las diferentes circunstancias de la vida.”¹¹. Este planteamiento nos permite reconocer que engloba un proceso que ha permitido a las maestras, comprender y resignificar el mundo escolar a partir de experimentarse a sí mismas en situaciones donde tienen que ser maestras. Es decir, en la práctica misma.

Ambos elementos que subyacen a la profesión de ser docente y que le distinguen del resto de las profesiones, no son en estricto puros o delimitados en el hacer cotidiano. Podemos apreciar como la educadora en el desarrollo de su profesión moviliza elementos de distinta naturaleza tales como el valer y el saber ser, que se imbrican y se entretajan con su saber y saber hacer, de tal suerte que han sido identificados como cualidades indispensables en el docente y en el futuro educador o ser humano y que debe adquirir¹². Éstos engloban el saber docente en sus conceptos, sus principios, sus acciones ordenadas, sus procedimientos para resolver problemas, sus valores, sus normas, sus actitudes individual y colectivamente, así como iniciativa, autogestión, creatividad, espíritu investigativo, capacidad analítica. Por supuesto, estas vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

¹¹ Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (pp. 89-103). México: UNESCO.) pp. 100

¹² **El valer** como las virtudes que debe practicar el educador (bondad, firmeza, paciencia); **aprender a conocer** combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida; a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. **Aprender a hacer**, en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. **Aprender a vivir juntos** desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, y **aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar. Ver Delors J. (1996) op. cit. pp.102-103

De tal manera que, dichos procesos de apropiación y de construcción del saber de las docentes, son comprendidos a partir de las múltiples relaciones en la que están inmersas las docentes, en diferentes contextos sociales, políticos y culturales, donde a partir de las relaciones sociales que establecen con los otros, se apropian de pensamientos y formas de concebir el trabajo en el nivel preescolar. Este reconocimiento permite identificar la tendencia hacia el acatamiento de ciertas prácticas y rituales que se ponderan en el nivel preescolar con gran fuerza y que las educadoras van significando porque su contexto así lo demanda; es decir, dar prioridad a las prácticas y actividades que han de realizar los niños, prácticas basadas en saberes de la experiencia y de sentido común¹³ que se han venido construyendo socialmente e institucionalizando en el nivel preescolar donde cada educadora reconstruye concepciones sobre el trabajo en preescolar y sobre la función de la educadora de manera particular en el espacio donde se desenvuelve profesionalmente.

Esta reconstrucción que realizan las educadoras sobre sus concepciones y saberes se relacionan con la identidad docente, entendida como un “proceso continuo de construcción de sentido al sí mismo atendiendo a un conjunto relacionado de atributos culturales. Un constructo que nos permite referirnos a la continuidad de la experiencia de nosotros mismos, como algo que se construye a lo largo de la vida, que puede tener múltiples formas con mayor o menos solidez”¹⁴ donde cada docente tanto ser humano poseedor de un cuerpo, un nombre que posee autoconciencia y memoria que lo hacen sujeto a su propia historia, inmerso

¹³Entendido como las construcciones sociales que permean el trabajo de las educadoras y que son transmitidas de generación en generación.

¹⁴ La identidad como núcleo de acción y de sentido es el resultado de la capacidad de reflexividad, es la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre sí mismo. Esta estructura supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia, nos permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser, entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos. Ver Educare V. 12 No. 42 Mérida Septiembre 2008. Construcción de la identidad profesional docente en estudios universitarios.

en las interacciones sociales, lo cual le otorga una identidad que evoluciona y se desarrolla dentro de pautas culturales e históricas. Estos procesos identitarios se construyen en los distintos espacios de socialización e interacción, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Desde esta óptica, la identidad docente se transforma de manera continua, a partir de la definición que las educadoras elaboran de sí mismas a través de los vínculos con otros actores sociales, sin los cuales no puede definirse ni reconocerse.

Dichos procesos identitarios están íntimamente relacionados con las concepciones y saberes docentes; por tanto, aunque no abordo en estricto la construcción de la identidad docente en las educadoras, el hilo conductor que son las concepciones, me permitió acercarme comprensivamente a los elementos que movilizan y dan sustento a su pensamiento, sus reflexiones y saberes sobre su práctica docente a partir de su historia personal, su formación inicial y su experiencia laboral.

La realización de este estudio, asimismo, me permitió, a través de las voces de las educadoras, reconocermé y comprenderme como un sujeto con una trayectoria particular, pero inmersa en toda una cultura social, política y económica que me ha determinado. Esta experiencia además, me permitió mirar profundamente mis propios pensamientos, saberes y acciones docentes, y que éstos han surgido por la cultura que se ha venido institucionando en el nivel preescolar y de la que ahora formo parte. Reconociendo los elementos complejos que han influido en mí ser docente, investigándome a mí misma a través de los otros, es como intento desollarme profesionalmente, tener mayor claridad de mi función y de mis decisiones para el trabajo docente y para la vida misma.

PROCESO METODOLOGICO

A. De las primeras intuiciones al planteamiento del problema

Mis primeros tres años de experiencia como docente fueron realmente impactantes, llenos de asombro sobre lo que sucedía en los Jardines de Niños. Entrar al mundo de las educadoras y comenzar a adaptarme a ciertas prácticas me permitieron la posibilidad de reflexionar y cuestionarme sobre mí accionar docente, pero además, comenzó a nacer en mí una gran preocupación inicial sobre las prácticas cotidianas que realizaban mis compañeras educadoras.

Experimentaba cierto sentimiento de culpabilidad al darme cuenta de que mi quehacer docente se había impregnado de prácticas instituidas, acciones y saberes que poco respondían a principios pedagógicos claros y argumentados que sobre la práctica de enseñanza recién había adquirido en mi formación inicial. Llegué a pensar en ese momento que lo que necesitábamos las maestras, consistía básicamente en una preparación más conciente en el dominio de estrategias, contenidos y actividades para la intervención con los niños. Al comenzar a cuestionarme sobre esta situación, es como nace el interés de ingresar a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional.

Mis supuestos iniciales y saberes se basaban principalmente en lo que concierne a la intervención e innovación pedagógica¹⁵, creyendo que ésta consistía

¹⁵ En este proceso de problematización logro aclarar posteriormente lo referente a la intervención e innovación pedagógica, que me permitieron reestructurar la visión sobre mis supuestos. Recupero a González y Escudero (1987) quienes consideran la innovación como “una serie de mecanismos y procesos que son el reflejo más o menos deliberado y sistemático por medio del cual se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes. Mecanismos y procesos que son el reflejo de una serie de dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones y metas, contenidos y prácticas escolares, en alguna dirección renovadora respecto a la existente”. Lo interesante de esta definición es que no aborda la innovación y la intervención como un proceso simple, de fácil adopción y sobre el que es posible realizar una evaluación reduccionista y limitada al dominio de estrategias y contenidos, como lo había visto al principio. La innovación e intervención desde esta óptica, no puede considerarse en términos algorítmicos, sino como “una tarea compleja, en la que los procesos interpretativos son una constante, lo que hace que la innovación

particularmente en conocer y dominar contenidos de enseñanza, y mejorar la práctica al transmitir conocimientos significativos y novedosos a los pequeños. Es así como los cuestionamientos que inicialmente surgieron en mí, se basaban en la detección de necesidades sobre la práctica docente que vivíamos cotidianamente las docentes, y, que a mi parecer, había que buscar una pronta resolución y cambiar. La primera interrogante planteada en el anteproyecto fue **¿Cuál es el papel de la docente, con respecto a la enseñanza en preescolar?**

Para soportar este planteamiento me formulé preguntas iniciales que orientaran el trabajo de investigación ¿Cómo labora la docente y por qué ejecuta cierto tipo de prácticas?, ¿Por qué hay tradiciones tan arraigadas en las educadoras?, ¿Cómo influyen éstas en su labor?, ¿Qué estrategias pone en juego la educadora para favorecer el aprendizaje en los niños?, ¿Cuáles son los contenidos y las estrategias más adecuadas que debe dominar y poner en práctica la educadora?

En el proceso de desestabilización y cuestionamiento¹⁶ que comencé a vivir en el transcurso de la maestría para la delimitación del problema de investigación, fueron surgiendo nuevos saberes y reflexiones que me permitieron comenzar a mirar la realidad educativa desde otra perspectiva, y, a su vez, tener mayor claridad sobre lo que deseaba investigar¹⁷. Este proceso ha sido muy interesante y en lo personal satisfactorio, me permitió cuestionarme y cuestionar las prácticas de las educadoras y mirar con otros ojos lo que concierne investigar en el campo

sea una tarea socialmente necesaria, escolarmente útil y, probablemente enriquecedora a nivel personal y que se caracterice por un carácter multidimensional” que posibilita un proceso de transformación en función de obtener mejores resultados educativos. Ver Sancho, Juana M. (1998) “La innovación como campo de estudio e investigación de la educación escolar” pp. 31-51 en Aprendiendo de las innovaciones en los centros: Barcelona, octaedro. p. 44

¹⁶ Entendido como el proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar” Ver Sánchez Puentes, Ricardo (1993) “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. 64-68. En CISE-UNAM Perfiles Educativos. México: CISE-UNAM. Revista No. 61 julio septiembre de 2003. En SEPH UPN-H MECPE Antología “Elementos teóricos y metodológicos de la investigación” Folios 119-141

¹⁷ En la etapa del propedéutico el objetivo del curso consistió en introducir a los estudiantes en el campo de la investigación educativa privilegiando la perspectiva cualitativa, para contribuir al análisis de una problemática detectada en la práctica educativa. Ver SEPH UPN-H MECPE Antología “Elementos teóricos y metodológicos de la investigación” F. II

de lo educativo, como menciona Sánchez Puentes (1993), implica “un constructo, nada es espontáneo, nada está dado, todo se construye”¹⁸ además problematizar “es un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación, gradual y progresiva del objeto de estudio.”¹⁹ En este sentido, las reflexiones iniciales teórico-metodológicas analizadas en el primer semestre de la maestría²⁰, me propiciaron mayor cuestionamiento en torno a la práctica de las educadoras e hicieron posible que reconociera que investigar no es intervenir, sino construir.

Para arribar a nuevos planteamientos, tengo que reconocer que no fue una tarea sencilla, ya que en ese momento no lograba reconocer mi propia implicación. Fue a partir de un arduo ejercicio de reflexión, de búsqueda de información, de cuestionamiento de mis propios saberes y supuestos en relación a lo que en ese momento denominaba problemática y de la confrontación con otros referentes.

Es, en el sentido de construcción propia, como comienzan a movilizarse mis esquemas y paradigmas. Una primera ruptura fue transitar de la intervención e innovación a la investigación, de ahí la importancia de desarrollar la investigación de mi objeto de estudio desde un enfoque interpretativo para no solo tener la explicación del hecho como tal, sino tener la posibilidad de comprender e interpretar que hay más allá de lo aparente, más allá de mis supuestos y conjeturas y ver cosas donde aparentemente no hay nada. Es entonces como adquiere sentido lo interpretativo.

¹⁸ Sánchez Puentes, Ricardo (1993) “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. 64-68. En CISE-UNAM Perfiles Educativos. México: CISE-UNAM. Revista No. 61 julio septiembre de 2003. En SEPH UPN-H MECPE Antología “Elementos teóricos y metodológicos de la investigación” F. 127

¹⁹ Idem

²⁰ En el primer semestre el propósito consintió en favorecer la apropiación de elementos teóricos y metodológicos para el desarrollo de su proceso de investigación. Ver SEPH UPN-H MECPE Antología “Introducción a la investigación educativa” F. II.

La delimitación del problema de investigación desde esta perspectiva, se va construyendo a través de un proceso y referente teórico fundamental. Es así como reconozco que mis supuestos sobre la práctica docente son limitados y débiles, además, tomando en cuenta que mi preocupación giraba en torno a las educadoras y sus ideas sobre su práctica docente, tuve la necesidad de indagar y aclarar algunos conceptos que me inquietaban, como práctica docente y relación educativa, así como la búsqueda de investigaciones realizadas, que me permitieron visualizar su importancia en este proceso de búsqueda, problematización y delimitación de un problema de investigación.

En este sentido, reconozco que el docente es visto como un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, donde su trabajo está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con los que labora. Todo ello hace su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza. De esta manera, concuerdo con Fierro Cecilia (1999) al ver la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”²¹.

Este concepto de práctica docente le da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, así la práctica docente contiene múltiples relaciones. Implica la relación entre personas, la relación con un saber colectivo y culturalmente organizado, la relación con aspectos de la vida humana, asimismo el quehacer del maestro se desarrolla en un marco institucional y conectado con un conjunto de valores tanto personales como sociales e institucionales.

²¹ Fierro Cecilia (1999) “Transformando la práctica docente” Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós p. 20.

Al analizar este concepto de práctica docente, reflexioné sobre la importancia de mirar a las docentes en sus múltiples dimensiones que establecen en su práctica y explicar sus posibles causas y efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un aspecto similar señala Marcel Postic (1982) con la relación educativa que “es el conjunto de relaciones sociales (relación pedagógica, relación de dominación, de producción, de cultura dominante y relación con las condiciones de organización del sistema escolar) que establecen entre el educador y los que el educa, para ir hacia objetivos educativos, en un estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia”²².

Tomando en cuenta la visión de Fierro (1999) y Postic (1982), logré reflexionar que, la práctica docente, es una acción sumamente compleja, que va más allá del salón de clases, es mirar la práctica desde distintas dimensiones y analizar las múltiples relaciones, su complejidad y dificultad. Es este conjunto de relaciones, las que convierten a la práctica docente en una realidad compleja que trasciende al ámbito técnico-pedagógico.

Comprendí así, que las diversas formas que la práctica docente puede adquirir, son el producto de las variadas interacciones y relaciones que las maestras realizan. Puedo analizar entonces, que la práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumnos o a las actividades del aula, que abarca todas las actividades que las maestras realizan dentro y fuera del espacio y del tiempo escolar y que incluso, influyen aspectos personales de cada docente en su forma de pensar y actuar. Es así, como las ideas y prácticas de las educadoras pueden

²² Postic Marcel (1982) “Factores institucionales, sociológicos y culturales de la relación educativa” en La relación educativa. Narcea. pp. 14-15

ser comprendidas y explicadas bajo estas múltiples relaciones en las que están inmersas las docentes y que pueden influir de manera decisiva en sus formas de pensar y de actuar.

Un aspecto personal e interpersonal de la práctica docente me daba la posibilidad de ver más allá de lo aparente, de rastrear posiblemente algunos indicios de ciertas ideas y prácticas, Fierro, Cecilia (1999) dice que en estas dimensiones, “se analiza la práctica humana, al maestro como individuo y las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo”²³ comenzaba a ver estos aspectos muy relacionados y significativos que guiaban mi interés de ver qué había detrás de esas prácticas que las educadoras realizan.

En este sentido, reconozco al igual que Fierro, Cecilia (1999) que, las docentes son sujetos con ciertas cualidades, particularidades, sentimientos, valores y dificultades que les son propias, y que influyen y determinan su actuar en su labor como maestros, “son seres no acabados, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación”²⁴ Estos elementos me daban luz para ir argumentando el interés sobre las prácticas de las docentes, así, un elemento más que en ese momento consideré, consistió en identificar que la trayectoria personal de las educadoras me posibilitarían ver por qué y cómo se llega a ser maestra.

Además, es esta dimensión personal se reconoce a los docentes como personas que trabajan en una institución, que está cimentada en las relaciones entre personas entre grupos o equipos de maestras, que participan en el proceso educativo, que dan por resultado el ambiente de trabajo, que también determina la función que desempeña la docente en su enseñanza con los niños.

²³ Fierro Cecilia (1999) “Transformando la práctica docente” Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós. pp.31-35

²⁴ Ibidem p. 29

Asimismo analicé el área temática dos de acciones, actores y prácticas educativas para ir ubicando el problema de investigación. El campo que me induce a investigar a la docente de preescolar sobre su enseñanza, considero que está inmerso en el campo de la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar²⁵. En este campo, se tomaron como objeto las investigaciones relacionadas con las interacciones, relaciones, creencias, representaciones, ideas, tradiciones y valores, que orientan el sentido de las prácticas educativas tanto en la escuela como las que se encuentran en el aula.

Las investigaciones en este campo se orientan hacia el pensamiento tanto de maestros y alumnos, y a tratar de entender dichas concepciones, sus orígenes y como consecuencia los efectos de las mismas de las acciones de aprender y de enseñar. Por lo que la construcción simbólica de las prácticas y procesos escolares es producto de la complejidad social.

Los actores analizados fueron los maestros, estudiantes, autoridades y padres de familia, sin embargo, esta búsqueda me permitió identificar que mi interés giraba en torno a la docente y sus ideas sobre su labor, estos hallazgos se relacionaban aun más con mi interés de rastrear los posibles orígenes de las prácticas que las educadoras desarrollan en su enseñanza. Cómo las docentes se incorporan a una institución educativa con numerosas disposiciones de manera que cobran relevancia “las características de las construcciones simbólicas, las imágenes, las representaciones o creencias que dirigen la perspectiva de los actores, que son elaboraciones sociales y culturales”²⁶

²⁵Se encuentran cuatro categorías en la construcción simbólica de las prácticas y procesos escolares, que son hilos que tienen diferentes puntos de salida y se cruzan con otros, éstas son: Cotidianeidad, identidad, imaginario social, y representaciones sociales. Ver Piña, Juan Manuel; Burlan Alfredo; Sañudo Lya (1992-2002) “2 Acciones, actores y prácticas educativas” La investigación Educativa en México.

²⁶ Ibidem p. 34

La categoría que inicialmente retomo es sobre las representaciones sociales, que “son elaboraciones de sentido común que los actores hacen sobre algo o alguien. Lo que una persona observa y cómo lo observa depende de lo que él y su grupo considera adecuado o no. Depende de las particularidades sociales de los actores, tales como el género, la profesión, la edad²⁷. Considero que esto se relaciona con lo que me interesa investigar, pues se da importancia a los espacios sociales y simbólicos de los sujetos.

Recupero continuamente algunas investigaciones que se han hecho, sobre la categoría de las representaciones sociales en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), relacionadas con las concepciones y pensamientos de los docentes²⁸. De manera que pude identificar algunas ideas que se relacionan con lo que deseaba investigar, como, el reconocimiento de que las creencias y concepciones de los sujetos sobre la educación y la enseñanza guían o influyen en sus juicios, decisiones y conductas. La importancia de analizar

²⁷ Piña, Juan Manuel, op. cit. p. 36

²⁸ Shavelson (1981) “El pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios decisiones y conducta” (hace el reconocimiento de que las creencias y concepciones de los sujetos sobre la educación y la enseñanza guían sus decisiones e influyen en sus decisiones y conducta, además de que las concepciones que tienen los profesores de la asignatura, también se cree que influyen en sus juicios, decisiones y conducta) ; Mercado L. (2000) (por su parte, considera importante conocer y analizar el pensamiento didáctico, creencias como valores de los maestros sobre su función docente relacionada con la enseñanza así como aprendizaje, y define las representaciones como campos conceptuales o sistemas de nociones, de imágenes que permiten acercarse a la realidad y que determinan el comportamiento de los sujetos) ; Investigaciones que aporta Lesvia Oliva (1999), en su tesis doctoral “El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su formación pedagógica” (expresa, que la concepción pedagógica de cada maestro empieza a construirse desde que surge la idea o la oportunidad de ser maestro, y continúa a lo largo de toda la trayectoria personal y profesional. La construcción de la concepción pedagógica conlleva el concepto del maestro como constructor de su práctica educativa); Duffy (1997) en Witrock M. (1986) “Los procesos de pensamiento de los docentes”, “La relación flexible y compleja entre las teorías implícitas de los docentes y su conducta en el aula” (da cuenta de una relación flexible y compleja entre las teorías implícitas de los docentes y su conducta en el aula. Tenía como objetivos describir la distribución de esas concepciones de la enseñanza entre los docentes y, en una segunda fase, comparar las creencias sustentadas por los docentes con su conducta real en el aula). Por otra parte Janesik (1977) “Las perspectivas del docente acerca de su rol” (define el concepto de perspectiva como una interpretación reflexiva y socialmente derivada de la experiencia, que sirve de base a la acción posterior. Expresa que la perspectiva del docente combina creencias, intenciones, interpretaciones y conductas que interactúan continuamente y se modifican a través de la interacción social).

el pensamiento didáctico, creencias y valores de los maestros como campos conceptuales o sistemas de nociones, de imágenes que se construyen a lo largo de la trayectoria personal y profesional que determinan el comportamiento de los sujetos. El estudio de la concepción pedagógica que representa el amplio acervo de conocimientos que poseen, también permite distinguir entre los aspectos de carácter personal, social e institucional que intervienen en la construcción de la práctica educativa de los maestros.

Es así, recuperando diversos elementos conceptuales e investigaciones, como construyo el interés tan complejo, de comprender la subjetividad humana, esa comprensión de lo interno, que considero lo más importante de reconocer, porque es lo que guía las acciones, en este caso de las docentes. Es, en este momento de la problematización que logro arribar a ciertas reflexiones, pues cada educadora de manera intencional o inconsciente, está comunicando su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela.

El objeto de estudio, fue aclarándose y pude reflexionar, que deseaba interpretar las concepciones y los pensamientos, lo que hay detrás de esas prácticas docentes que he considerado preocupantes y problemáticas, por lo tanto el objeto de investigación construido fue: **“Las concepciones de las educadoras sobre su práctica docente”** con el propósito de comprender e interpretar qué es lo que piensan las educadoras de su quehacer cotidiano, qué conceptos y teorías implícitas tienen sobre lo que es su labor y cómo influyen éstos en su enseñanza.

Con esta investigación pretendía además, documentar los sutiles detalles de las conductas y significados en la interacción social cotidiana de las educadoras, para conocer los hechos que ocurren en un lugar particular, lo que está sucediendo en el contexto de ciertas educadoras, sus puntos de vista específicos, lo que significan ciertas acciones, para las educadoras en los momentos en que tienen

lugar, y relacionar lo que está sucediendo ahí con un contexto total u otros contextos en el campo de la educación preescolar.

Las preguntas que respaldan este planteamiento de investigación son las que he venido planteando en este proceso de problematización: ¿Cuáles son las ideas que tienen las maestras sobre su función?, ¿Qué elementos movilizan su práctica docente?, ¿Qué consideran como lo más relevante en su práctica docente?, ¿Qué es lo que guía las decisiones en las prácticas de las educadoras?, ¿Quiénes son las docentes y por qué son docentes?, ¿Cómo aprenden a ser maestras?, ¿En qué teoría o programa curricular sustenta la educadora sus prácticas?, ¿Qué piensan las educadoras sobre lo que deben enseñar a los niños?, ¿Qué saben las educadoras sobre lo que es ser docente y lo que deben enseñar?, ¿Cómo influyen las concepciones de las educadoras en su enseñanza? Cabe mencionar, que a lo largo de la narrativa de este estudio se van respondiendo algunas de éstas interrogantes que facilitaron la orientación para recabar información en el trabajo de campo.

B. ¿Cómo indagar las concepciones de las educadoras? Posicionamiento teórico-metodológico

Llegó un momento en el proceso de problematización que me ayudó a comprender que, bajo un paradigma cualitativo y un enfoque interpretativo me permitiría arribar a un tipo de resultados en donde se pueden comprender y explicar los sentidos y significados, así como describir e interpretar sensiblemente la vida social y cultural de los fenómenos sociales, en este caso, de las concepciones de las educadoras sobre su práctica docente. Esta perspectiva interpretativa, considero es la más pertinente para acercarme comprensivamente a la parte subjetiva de las educadoras, ya que mi interés gira en torno a sus concepciones y pensamientos.

En este sentido, resulta imprescindible el análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana de las educadoras, y del conocimiento²⁹ que orienta sus conductas en esa vida cotidiana. Se trata de comprender su mundo como agentes que lo construyen. Por lo tanto, el método que más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana de las educadoras es a través del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, empírico que revela las diversas capas de experiencia, y las distintas estructuras de significado.

Revelar los significados objetivados de las educadoras y sus pensamientos, concebidos como un conocimiento y una realidad³⁰, implica comprender, explicar e interpretar los elementos que pueden estar inmersos en este fenómeno social que viven las docentes. Se trata de comprender su conocimiento de sentido común, los significados y los símbolos que construyen día con día las maestras.

La fenomenología está estrechamente relacionada con la hermenéutica, porque un estudio de corte interpretativo permite una mejor comprensión de los fenómenos sociales, de la realidad en la que se vive. Como menciona Ricoeur (1999), “emplear la interpretación como táctica de la sospecha y como una lucha contra las máscaras, esto exige una filosofía muy particular que subordina el problema de la verdad”³¹, lo que interesa desde el punto de vista del método es

²⁹ La sociología del conocimiento planteada por, Berger P. y T. Luckmann “entiende la realidad humana como realidad construida socialmente”, lo que implica que la “sociología se ubica junto a las ciencias que tratan del hombre en cuanto hombre; o sea, que en ese sentido específico constituye una disciplina humana. De esta manera, la realidad es entendida como “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos “hacerlos desaparecer”) y definir el “conocimiento” como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. Ver P.L. Berger y T. Luckmann (1993) “El problema de la sociología del conocimiento” p. 31

³⁰ Se concibe la realidad como la suma de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como lo experimenta el pensamiento del sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes con quienes los vinculan múltiples relaciones de integración. Ver Schutz Alfred, (1974) “Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales” 71-85. En El problema de la realidad social, Buenos Aires: Amorrout, pp.43-59.

³¹ Ricoeur, Paul (1999) “Del lenguaje del símbolo y de la interpretación” y “El conflicto de las interpretaciones” 7-21 y 22-35. En: Freíd Una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI.

interpretar tomando en cuenta a este fenómeno educativo sobre las docentes para darle sentido a lo observado y escuchado.

Por otra parte, la interpretación permite romper con esquemas y mirar más allá de lo aparente de ese “conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos, agentes asumiendo un aspecto independiente y natural, forman el mundo de la pseudoconcreción”³².

Esta investigación se basa por lo tanto, en un paradigma cualitativo y un enfoque interpretativo³³ que tiene como propósito describir e interpretar sensiblemente la vida social y cultural de fenómenos sociales. La búsqueda principal es la comprensión de significados de la vida cotidiana de las maestras³⁴, lo cual me permitirá romper con esquemas y mirar más allá de lo aparente, esos significados y símbolos que dan sentido a las concepciones y pensamientos de las educadoras sobre su práctica docente.

³² Kosik, Karen (1985) “El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción” 25-37. En: *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijal p. 84.

³³ Al respecto Thompson J. B señala que “Es una interpretación de la comprensión cotidiana o una interpretación de las doxas, una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social”. Comprendo por enfoque interpretativo, como el mirar, explicar y comprender las maneras en que las formas simbólicas son interpretadas y comprendidas por los individuos que las producen y reciben en el uso de su vida cotidiana. Ver Thompson J. B. (1998) “La metodología de la interpretación” 395-473. En *ibid* *Ideología y cultura moderna*. México UAM-Xochimilco. p. 406.

³⁴ P.L. Berger y T. Luckmann plantean que la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del aquí y el ahora. Este “aquí y ahora” es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que “aquí y ahora” se presenta en la vida cotidiana es lo realísimun de mi conciencia. Sin embargo la realidad de la vida cotidiana no se agota por éstas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de la vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. Esta zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo. En este mundo de actividad mi conciencia está dominada principalmente por el motivo pragmático, o sea, que mi atención a este mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él. De esta manera es mi mundo por excelencia. Me siento profundamente interesado por el grupo de objetos que intervienen en mi misma tarea diaria. Ver P.L. Berger y T. Luckmann (1993) “El problema de la sociología del conocimiento” p. 40.

Con esta investigación de corte interpretativo, y de tipo cualitativo he pretendido por lo tanto, realizar una comprensión de los fenómenos sociales de la vida cotidiana, de los motivos, creencias, pensamientos que están detrás de las acciones de las educadoras. Por lo dicho, el modo de proceder en la investigación fue a través de la etnografía como enfoque metodológico, ya que este me permitió, observar, hacer preguntas y descubrir respuestas que se basaron en los hechos estudiados con sujetos específicos en determinados momentos y espacios de acción en la vida cotidiana escolar.

Los recursos metodológicos que utilicé, fueron la observación participante que como mencionan Taylor y Bogdan (1992) “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”³⁵ y la entrevista en profundidad entendida, “como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”³⁶ por lo que fue importante poner en alerta mis habilidades para observar, escuchar y escribir alternadamente, tratando de captar lo más fiel y significativamente importante, no sólo obteniendo respuestas, sino aprendiendo a saber qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Estos recursos metodológicos fueron el ingrediente principal de la metodología cualitativa, además de que a través de estas técnicas fue posible captar la realidad para interpretar los significados, fue necesario ir al campo, e interactuar, insertarme al campo de las educadoras, a los lugares en los cuales viven y desarrollan su práctica docente, donde realizan múltiples acciones llenas de significados construidos socialmente.

³⁵ Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992). “La observación participante, preparación del trabajo de campo y observación participante en el campo” 31-99 “la entrevista en profundidad” 100-131. En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España 1992, Paidós Básica

³⁶ Ibidem p. 101

B.1. Ir hacia las educadoras. El trabajo de campo

Ahora bien, hubo un momento en la investigación cualitativa-interpretativa en que fue necesario negociar la entrada al campo, acercarme a los y escenarios y a los sujetos, tanto a los espacios físicos y sociales donde laboran las educadoras, como a la subjetividad de las maestras, con el fin de captar los hechos y sucesos significativos. Es preciso considerar, que en este enfoque la investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de los hechos y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.

Acceder a los escenarios privados y a los procesos subjetivos de las educadoras no fue un trabajo fácil. Cabe mencionar, que inicialmente recurro a la maestra Libertad³⁷ a quién conocía desde hace algunos años, ya que en mi época de estudiante normalista tuve la oportunidad de realizar mis prácticas en su aula, en esa experiencia ella se mostró siempre dispuesta al trabajo mutuo, asimismo, su honestidad sobre las dificultades de su trabajo fueron situaciones que me compartió. Decido recurrir a ella como una estrategia, pues era una posibilidad de que me permitiera investigarla, así “contar con una conocida”³⁸ de alguna manera representaba una ventaja porque tuve fácil acceso y contaba con un buen inicio de apoyo por parte de la maestra Libertad, además de que mi intención era abstenerme de estudiar a educadoras con las cuales tenía una directa participación personal y profesional, ya que concuerdo con Taylor y Bogdan (1992)

³⁷ Adscrita a un paradigma cualitativo y un enfoque interpretativo consideré pertinente guardar el anonimato de los sujetos a investigar, ya que como expresan Taylor y Bogdan “corresponde garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiamos. Haremos saber a los informantes que las notas que tomamos no contendrán nombres ni identificarán información sobre los individuos o la organización y que estamos tan obligados a respetar la confidencialidad como la gente de la organización”. Así tanto el nombre que he dado a las docentes Libertad, Dulce y Dora, como a la institución “Nuevo Amanecer” corresponden a otros nombres para proteger la privacidad y confiabilidad de mis informantes.

³⁸ Taylor, S. R. y R. Bogdan. op. cit. p. 38

“cuando más próximo se está de algo, más difícil resulta desarrollar la perspectiva crítica necesaria para conducir una investigación consistente”³⁹.

Es así como obtengo acceso a los escenarios y sujetos más cercanos a la maestra Libertad, como al Jardín donde labora, a su casa, a sus compañeras de trabajo⁴⁰. De esta manera, a través de la técnica expresada por Taylor y Bogdan (1992) de la “bola de nieve”⁴¹ como comienzo a conocer a las maestras Dulce y Dora quienes también acceden a ser sujetos de investigación, y así aumentan las posibilidades de contar con informantes extraños, quienes brindan mayores datos que los amigos, sin embargo, en el proceso del trabajo de campo la maestra Dora no pudo ser una buena informante, por su carga de trabajo como directora no le fue posible apoyarme en ese sentido.

En el entendido de que mi intención ha sido documentar las concepciones de las educadoras sobre su práctica docente, y captar su discurso y sus acciones como producto de sentido, el escenario cobro una importancia secundaria, así, otro criterio metodológico que consideré en este caso sobre el escenario fue la ubicación, porque el Jardín de Niños “Nuevo Amanecer” de Ixmiquilpan Hidalgo, se encontraba geográficamente cercano al lugar donde vivo, además como mencionan Taylor y Bogdan (1992) “todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes cuestiones teóricas”⁴²

³⁹ Ibidem p. 36

⁴⁰ Es interesante mencionar que uno de los avatares que viví en el transcurso de esta experiencia fue que debido a las reglas y normas instituidas en el nivel preescolar, se me solicitó un oficio por parte de la Supervisión y Jefatura de Sector, pues se tenía prohibido el acceso a cualquier persona extraña y ajena a la institución, así, me comuniqué con la Supervisora, le di el oficio y me dijo que ella le comunicaría a la Jefa de Sector sobre mi estancia en el Jardín. Pero en algún momento, por la falta de comunicación entre Supervisora y Jefa de Sector, se me negó la entrada al Jardín, de manera que, a través de la comunicación con la Jefa de Sector de la zona, logré continuar con el trabajo de campo.

⁴¹ El enfoque básico para obtener acceso a escenarios privados es la técnica de bola de nieve: comenzar con un pequeño número de personas, ganar su confianza y a continuación pedirles que nos presenten a otros. Ver Taylor, S. R. y R. Bogdan op. cit. p. 41

⁴² Ibidem p. 36

La experiencia de esta etapa fue realizada en el periodo del segundo semestre de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de septiembre a noviembre del 2007. Debo aclarar que este momento de la investigación estuvo impregnada de asombro, fue gratificante y a su vez compleja. Siguiendo la orientación que tuve a través de las teorías vistas en la línea de Investigación Educativa⁴³, y por las asesorías personales con la asesora asignada, la entrada al campo y el establecimiento de relaciones sociales con las dos educadoras del Jardín de Niños “Nuevo Amanecer”, del municipio de Ixmiquilpan Hgo., fue un proceso continuo de asistencia al Jardín, de manera que, convivía y me acercaba poco a poco a las educadoras realizando charlas informales y apoyándolas en actividades diversas del Jardín tanto dentro como fuera del aula, así, el relacionarme y prestar atención minuciosa a las acciones y discurso de las docentes fueron habilidades básicas para la obtención de información, lo que Taylor y Bogdan (1999) denominan “*rapport*”⁴⁴ pues implicó un trabajo constante para compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas.

A su vez, iba anotando constantemente las pistas, las acciones y dichos que me impactaban, las cuales iba registrando en mi diario de investigación pues tenía la certeza de que en algún momento éstos pequeños detalles permitirían descifrar enormes significados. Por ejemplo, en las primeras visitas al Jardín de Niños, las tres maestras comenzaron a mirarme como una principiante pues ellas son docentes experimentadas con más de 20 años en servicio, este hecho propicio que se expresaran sin ningún temor ante mi presencia, había momentos en los que se desahogaban y de manera tan natural expresando constantemente sus incertidumbres y preocupaciones. Por ejemplo cuando la maestra Dulce expresa

⁴³ El curso seminario de investigación I, pretendía propiciar la formación de los estudiantes en la descripción, comprensión e interpretación de los fenómenos educativos a través del reconocimiento de teorías, métodos, técnicas e instrumentos de investigación educativa. Es esta etapa de la investigación me di a la tarea de leer bibliografía básica y complementaria como: Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992). “La observación participante, preparación del trabajo de campo” 31-45 y “la entrevista en profundidad” 100-131. En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España 1992, Paidós Básica. Woods, Peter (1998) “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa” Ediciones Paidós. Entre otros.

⁴⁴ Taylor, S. R. y R. Bogdan op. cit. p. 55.

“¿Qué crees?, ahora que tuvimos el T.G.A. estuvimos analizando el PEP 2004 y estamos confusas, no sabemos qué hacer, cómo planear las situaciones, ahora tenemos que hacer situaciones didácticas y no sabemos cómo, ¿porqué de pronto nos hacen cambiar todo? Ahora según ya no va haber espacio para trabajar matemáticas y lectoescritura por separado, pero tenemos que trabajar matemáticas y lectoescritura, pero ¿Cómo? Hay pues nosotras vamos a hacer lo que sabemos lo que siempre hemos hecho, de todas maneras, es casi lo mismo ¿no?”⁴⁵. Seguir éstas pistas me permitía tener mayores elementos que se relacionan con la problemática que identifiqué previamente.

Inicié así, de forma no intrusiva con ocho observaciones constantes primero fuera del aula como el patio, el recreo y posteriormente las aulas, a la par con algunas charlas informales, en donde se tomaron notas de campo. Algunas sugerencias sobre la observación que recupero de Theodore Caplow sobre las normas de observación (condiciones previas, procedimiento, contenido y ordenación), me posibilitan la realización de una guía de lo que podía observar y preguntar en los primeros encuentros, como; “los sucesos que ocurrían en la escuela y en el aula, qué hacían y decían las educadoras, cómo son las maestras, qué hay en la escuela y en el aula, qué hacían las maestras fuera y dentro del aula”⁴⁶.

Analizando a la par algunos textos vistos en las líneas de formación de la MECPE Práctica-Educativa e Histórico-Social⁴⁷ y atendiendo a las recomendaciones metodológicas de Peter Woods (1989) y Arfuch Leonor (2002)⁴⁸ sobre la entrevista, se recomienda que “ésta gire en torno a la confianza, curiosidad y

⁴⁵ Diario de campo 13 de agosto de 2007 p. 4.

⁴⁶ Diario de campo 19 de septiembre de 2007 p. 9

⁴⁷ Fernández Lidia “El conocimiento de las instituciones” y “La escuela como institución”; Remedí Eduardo “La institución un entrecruzamiento de textos”; Hargraves, A. “Culpabilidad, estudio de emociones en la enseñanza”; Reyes, R. (1993) “La formación inicial del profesor de educación básica”

⁴⁸ Woods Peter (1989) “entrevistas” En: La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. E. Paidós pp. 77-98; Arfuch, Leonor (2002) “Devenires biográficos: la entrevista mediática” 117-156. En Idid El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires.

naturalidad”⁴⁹ y es a través “del relato y del encuentro de subjetividades como se conoce a la persona y su mundo privado”⁵⁰ Enfoqué posteriormente el interés sobre las educadoras y sus ideas sobre su práctica docente. Algunas pautas de preguntas que propicié para indagar la parte personal y biográfica de las educadoras fueron sobre su vida personal, anécdotas de su infancia, de su adolescencia, recuerdos de su familia, sus experiencias en la escuela y sus amigos; sobre el tránsito para ser educadoras y su formación profesional; sobre sus primeros años de experiencia laboral, sobre lo que enfrentó y les impactó como educadoras, sobre su vida laboral actual, sus saberes y creencias sobre su enseñanza; sobre lo que creen deben enseñar a los niños y sobre las relaciones interpersonales que viven en la institución⁵¹.

El logro permanente que obtuve, fue la aceptación y la amistad que me ofrecieron las educadoras, ya que pude sentirme cómoda, logré obtener una buena relación con las maestras, y esto a su vez, me facilitó recopilar los datos deseados. De esta manera puntalicé de forma intensiva a las entrevistas, primero con charlas informales con las dos educadoras y, posteriormente se grabaron en su mayoría las doce entrevistas, realizadas en la escuela, en espacios como el aula, después de clase, por lo regular con una duración de media a una hora. Las educadoras accedieron sin ningún problema a que fueran grabadas las entrevistas, esto por supuesto, favoreció a la fidelidad de los datos.

Tanto en las observaciones, como en las entrevistas, apoyándome de las notas de campo y grabaciones, se elaboraron registros ampliados detalladamente, se trataba de transcribir por un lapso de 5 a 10 horas lo que sucedía en el campo y lo que me decían las informantes, realizando algunos comentarios personales. A su

⁴⁹ Woods Peter op. cit. p. 17

⁵⁰ Arfuch, Leonor (2002) “Devenires biográficos: la entrevista mediática” 117-156. En Idid El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires. p. 123

⁵¹ Diario de Campo 23 de octubre de 2007 p. 30.

vez, en cada registro fue necesaria una clasificación a través de un código personal para facilitar su manejo, análisis y sistematización⁵².

La elaboración de los registros fue un proceso complejo en el que salía del Jardín para transcribir lo más pronto posible las entrevistas y recordar lo sucedido. En los primeros registros se me dificultó habituarme a estar concentrada por largas horas escribiendo en la computadora; sin embargo, se convirtió en una habilidad que me permitió ir mejorando cada vez más la calidad de los registros. Otro de los instrumentos en los que me apoyé fue el diario del investigador⁵³, el cual, ha sido de gran utilidad, pues en él, fui registrando mis propios comentarios, sentimientos, interpretaciones, intuiciones y reflexiones metodológicas, así como mis dudas e inquietudes que emergieron en el trabajo de campo, mis cuestionamientos sobre el objeto de estudio y algunos referentes teóricos.

Por otra parte, mi trabajo continuó además de las observaciones y entrevistas, con la recopilación de documentos diversos y materiales⁵⁴ recogidos durante las jornadas de observación y entrevistas. Considero que una primera aproximación al análisis de datos empezó en el mismo trabajo de campo, al conocer y relacionarme a profundidad con los escenarios y los sujetos⁵⁵. Fue a través del análisis de la información empírica como consideré pertinente regresar al campo más de una jornada para contar con los elementos suficientes para el análisis. En total se realizaron 13 registros de entrevistas y 8 registros de observaciones. La comunicación y relaciones favorables que obtuve con las maestras Dulce y

⁵² El código utilizado en este caso es por ejemplo RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD: RE= (Registro de Entrevista); 03 = (numero de entrevista realizada); 091007= (la fecha en que se entrevistó); JNNA = (iniciales del nombre del Jardín de Niños); ECT= (iniciales del nombre de la entrevistadora). Y nombre anónimo de la informante. Cada registro tiene su numeración progresiva para su sistematización y utilización accesible.

⁵³ Es una buena idea llevar un diario detallado durante el periodo de entrevistas. Es necesario esforzarse por escribir en el diario después de cada contacto con los informantes. Ver Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992) p 131.

⁵⁴ Planificaciones y observaciones de las educadoras, trabajos diversos de los niños, en libros, libretas, hojas y copias.

⁵⁵ Al respecto se menciona que el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y al análisis de datos van de la mano. Ver Taylor, S. R. y R. Bogdan op. cit. p. 159

Libertad me permitieron retirarme del campo con la posibilidad de regresar en el momento en que lo requiriera ya que me ofrecieron su apoyo y disposición.

B.2 El proceso de comprensión y reflexión. La construcción del dato

Con base en la revisión de elementos teóricos y con el trabajo de campo recuperado, continuó en el trabajo de investigación con un primer nivel de análisis. Me doy a la tarea de retomar algunos criterios metodológicos de S.J Taylor y R. Bogdan (1992); Peter Woods (1989) y Bertely (2000)⁵⁶, de manera que, a través de un ir y venir, realizo mi propia construcción analítica tomando en cuenta una serie de pasos para el análisis y sistematización de la información.

Para el análisis que realicé, fue necesario tener claridad sobre lo que implicaba analizar, revisando los autores antes mencionados, tomo en cuenta, que analizar tiene que ver con un proceso de reflexión y de comprensión en la investigación⁵⁷. Considero que una primera aproximación al análisis de datos, empezó en el mismo trabajo de campo, al conocer y relacionarme a profundidad con los escenarios y los sujetos, además del seguimiento de algunas pistas o situaciones relevantes.

Por lo tanto, al principio examiné los registros de entrevista y observación, leyendo repetidamente cada uno, subrayando lo que las educadoras decían y hacían, y qué me parecía importante resaltar, así, iba registrando mis intuiciones,

⁵⁶ Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992) “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa” 53-167. En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España 1992, Paidós Básica; Bertely, M. (2000) “3 Construcción de un objeto etnográfico en educación” (63-85) En: Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Peter Woods “Análisis” 135-154 EN: La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós.

⁵⁷ Al respecto se menciona que “El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y al análisis de datos van de la mano” Es además un proceso dinámico y creativo, se trata de obtener una comprensión más profunda. Ver Taylor S. R. y R. Bogdan (1992) op. cit. p. 158

reflexiones, interpretaciones, ideas y dando nombre a lo que leía haciendo notas al margen⁵⁸. Intenté identificar lo que hay más allá de lo que las educadoras dicen y hacen, significados más profundos, para esto fue necesario poner en juego mi conocimiento de los sujetos, mi horizonte de interpretación, mi propia sensibilidad como una herramienta principal.

Este primer acercamiento al análisis de los datos empíricos llegó a un momento en el que debía ordenar con cierta sistematicidad la información mediante la clasificación y categorización, identificar los temas emergentes en los registros, las recurrencias y significados. Me pareció necesario hacer un listado de lo que contenía cada registro para tener una visión total, y de esta manera elegí aquellas recurrencias que abarcaban lo necesario para que pudiera formar patrones y con base en la relación de éstos, las categorías empíricas. De esta manera, decidí elaborar cuadros analíticos por categoría para organizar los patrones que había enlistado con base en las recurrencias. Puntalicé el número de páginas de cada patrón y las claves de los diferentes registros para ubicar con facilidad los fragmentos empíricos que daban cuenta de mis hallazgos y argumentos. Conjuntamente para flexibilizar el trabajo de sistematización y codificación y para ir delimitando la información siguiendo los interrogantes conductores que me iba planteando en el proceso de problematización, fui formando archivos empíricos por cada categoría, recortando y pegando apartados y fragmentos relevantes que había identificado previamente.

Sin embargo, cabe resaltar que en esta etapa me enfrenté con dificultades, pues al principio daba prioridad a la teoría basándome en conceptos “prestados”, encasillando los datos empíricos a la teoría, fijaba mi mirada en lo observable y lo dicho, no tomaba en cuenta la globalidad de los hechos y registros, difícilmente identificaba e iba dando formas a las pistas significativas que configuraban los

⁵⁸ Recupero sugerencias metodológicas como seguir las pistas, intuiciones, interpretaciones e ideas; tareas como preguntar, inferir, conjeturar, subrayar. Ver Bertely (2000) y Taylor y Bogdan (1992).

temas emergentes. Fue así como obtuve 4 categorías de esta índole, las cuales se mencionan a continuación:

PATRONES EMERGENTES	CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Historia personal, sobre su niñez y adolescencia, experiencias vividas. • La no vocación de ser maestra. • Su formación docente en la normal, conocimientos adquiridos y experiencia vividas. • Primeras experiencias como maestra. Realidad escolar como espacio influyente de formación. 	<p>1. Los procesos de formación personal y profesional de las maestras, influyentes en su práctica docente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Entorno y espacio social de las docentes determinantes en sus concepciones sobre su práctica. • Valores personales y colectivos en la escuela, como espacio de formación. 	<p>2. Valores personales y colectivos en la práctica docente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ideas y concepciones de la docente sobre los niños, cómo son, qué deben aprender y sus procesos de aprendizaje. • Concepciones y pensamientos sobre la práctica docente, el papel de la docente y qué es ser educadora. • Interpretaciones e ideas del plan de estudios 2004. • Pensamientos sobre la evaluación en los niños. • Práctica de enseñanza y dificultades del docente en su relación con el saber. • Actualización y capacitación docente deficientes e influyentes en la práctica de enseñanza. 	<p>3. El saber de la educadora: Cómo piensa la maestra su práctica docente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales conflictivas. • Control y abuso del poder influyentes en el actuar docente. • Importancia del trabajo con padres como parte esencial del trabajo docente. 	<p>4. Clima institucional: ambiente de relaciones interpersonales conflictivas</p>

Considero importante mencionar que el análisis del dato empírico fue una ardua etapa de relectura del dato, de reelaboración de patrones y categorías, “una espiral de comprensión, donde los actos de comprensión se intensifican a través del movimiento hacía atrás y hacía adelante entre la observación y el análisis y la comprensión”⁵⁹. Para ello fue necesario ir apropiándome de elementos sensibilizadores tanto metodológicos, como los relacionados con mi objeto de estudio que pudieran ampliar mi mirada y profundizar en la comprensión y reflexión de los datos hallados.

Hubo un momento intenso de mayor búsqueda de referentes teóricos que me permitieron descubrir elementos sensibilizadores y tomar prestadas algunas categorías teóricas para acercarme a la comprensión y explicación de los principales hallazgos obtenidos del trabajo de campo. De esta manera, de nueva cuenta reestructuro la matriz de categorías quedando de la siguiente manera:

PATRONES EMERGENTES	CATEGORÍAS
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias como hijas y alumnas en la educación básica: “la escuela me ofrecía lo que en mi casa no había”, “yo crecí entre libros y maestros” • La elección de ser maestra: como imposición “ya estaba dicho” y como necesidad y deseo de superación personal “yo decido ir a la escuela”. • Sus experiencias vividas en la normal. “era muy chica no sabía lo que quería” 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias familiares y escolares como determinantes en su práctica docente.
<ul style="list-style-type: none"> • El significado práctico de las primeras experiencias docentes “lo que me enseñaron de color de rosa, se transformó en otro color” • Espacios de capacitación y actualización. ¿facilitan el trabajo con los niños? “Nos quedamos nada más con lo que dicen los TGA, no vamos más allá”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “La experiencia y la práctica todo te lo da”. Un conocimiento práctico centrado en la enseñanza de los niños

⁵⁹ Peter Woods “Análisis” 135-154 EN: La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós. p. 135

<ul style="list-style-type: none"> • Su formación como maestras en servicio en la UPN “Así recuperé más elementos y actividades para trabajar con los niños” • Las educadoras y sus reflexiones no aterrizadas en la práctica. “¿Cómo hacerle?, ese es el meollo del asunto”. 	
<ul style="list-style-type: none"> • “Nuestros hábitos y nuestras costumbres” La sedimentación y tradición de las prácticas de las educadoras. <ul style="list-style-type: none"> 1. Actividades sencillas y manuales. 2. La enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas. “la libreta, herramienta indispensable” • No es lo mismo diseñar que operar: El nuevo programa no te da nada práctico. • Necesidad de actividades prescriptivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El saber y hacer docente como habituación de prácticas.

Es así, como a través de la tensión del dato empírico y teórico rastreando principalmente categorías teóricas de Pierre Bourdieu como habitus, sentido práctico, espacio social, simbólico y, capital simbólico; y Berger y Luckmann, con la habituación, la sedimentación y tradición, así como la reestructuración de categorías empíricas, logro arribar a una comprensión y explicación más profunda sobre el pensamiento de las educadoras, de tal manera que, al leer constantemente el referente empírico y tensarlo con los referentes teóricos hasta el momento revisados, me posibilita afirmar que **las concepciones que las educadoras han construido sobre su práctica docente, poseen un sentido práctico**, pensamientos que, se pueden rastrear desde espacios sociales y simbólicos como la familia y la escuela, así como en sus experiencias en la normal y en su práctica docente. Es así, como el sentido práctico del saber y hacer de las docentes, visto como los principales pensamientos y prácticas que permean en las educadoras, son comprendidos bajo estas múltiples relaciones en la que están

inmersas las docentes y que influyen de manera decisiva en sus formas de pensar y de actuar arribando a un sentido de ciertas prácticas que ejercen en el aula

B.3 La espiral de la comprensión. Elementos sensibilizadores y teóricos.

Ahora bien, analizar el sentido práctico que las educadoras imprimen a su saber y hacer sobre su práctica docente, implica como lo he venido explicando, el análisis de un fenómeno social y humano complejo. Son los principales saberes, concepciones, pensamientos, ideas y acciones que las educadoras construyen a lo largo de su formación personal, académica y profesional, así como en el ejercicio cotidiano de la docencia. En este sentido, y debido a que mi interés gira en torno a los sujetos, sus pensamientos y la relación con sus acciones, en este estudio se describen y analizan los saberes y prácticas de las educadoras como “construcciones históricas y socialmente construidas”⁶⁰

Es imprescindible comprender aquí, la noción de práctica “como algo construido en el plano social, histórico y político”⁶¹ La práctica puede entenderse de forma interpretativa y crítica, más allá de pensarla como mera actividad. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero hacer, el sentido y significación de la práctica, se construye al menos en cuatro planos “En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y significación de la práctica sin referirnos a las intenciones del profesional; en segundo lugar, una práctica se construye en el plano social. No solo los interpreta el agente sino también los demás; en tercer lugar y de forma aun más general, el sentido y significación de una práctica se construye en el plano histórico. En cierto nivel debe interpretarse en relación al origen histórico de las situaciones. En otro nivel, con las tradiciones más

⁶⁰ Berger P. y T. Luckmann (1993) “La sociología del conocimiento y la teoría sociológica.”, 66-104. En: Berger P. y T. Luckmann (1993) La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires. Pp. 229-233

⁶¹ W. Carr (1999) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid. España. Ediciones Morata. Pp. 23

profundas acuñadas con el paso de los años; en cuarto lugar, el sentido y significación de la práctica, se constituyen en el plano político”⁶²

A partir de esta visión más amplia sobre la práctica, retomo algunos autores y categorías teóricas que me permiten comprender y analizar las concepciones y las prácticas de las educadoras desde un enfoque social complejo, en donde intervienen un conjunto de factores personales, sociales, políticos y culturales, que influyen en las formas de ejercer la docencia y qué éstas a su vez conforman toda una estructura social.

Pierre Bourdieu es uno de los sociólogos contemporáneos en el que sustento principalmente esta tesis con la categoría del habitus, en el sentido de comprender los saberes y haceres de las educadoras con un sentido práctico, como un *habitus* construido cotidianamente individual y socialmente por las propias educadoras, quienes tratan de comprender el mundo percibiéndolo y haciéndolo al mismo tiempo.

El habitus desde una perspectiva sociológica, me posibilita comprender los pensamientos y prácticas de las educadoras como el habitus construido culturalmente como ese “conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente”⁶³.

⁶² W. Carr (1999) op. cit. pp. 23-24.

⁶³Pierre Bourdieu (1997) “espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción” pp. 23-40 En: capital cultural, escuela y espacio social. p. 33-34

Es decir, el habitus es lo que nos va a explicar que las prácticas de las educadoras no puedan comprenderse únicamente en referencia a su posición actual en la estructura social. De esta manera, para comprender las prácticas de las docentes, no basta con remitirlas a su situación presente. El habitus reintroduce la dimensión histórica en el análisis de las acciones de las educadoras mediante esta estructura generativa que asegura la actuación del pasado en el presente.

Advierte además Bourdieu (1997) al habitus como esas “disposiciones de los sujetos, que son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico, sistema adquirido de preferencia, de principios de visión y de división, de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada”⁶⁴. En este sentido, se pueden mirar las concepciones y prácticas construidas socialmente por las educadoras, como ese habitus, que en este caso particular, se ha ido conformado por un sentido práctico que las maestras imprimen a su saber y hacer en el ejercicio de su labor. Es así como este sentido práctico se puede analizar desde lo expuesto por Bourdieu (2007) como “...el principio generador largamente instalado por improvisaciones reguladas, el habitus como sentido práctico opera la reactivación del sentido objetivado en las instituciones”⁶⁵

⁶⁴El espacio de las disposiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición por intermedio del espacio de las disposiciones (o de los habitus); o en otros términos, al sistema de separaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dos dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de separaciones diferenciales en las propiedades de los agentes es decir, en sus prácticas y en sus bienes que ellos poseen. A cada clase de posiciones el habitus, que es producto de acontecimientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo. Ver Pierre Bourdieu op. cit. p. 32

⁶⁵ Producto del trabajo de inculcación y de apropiación que es necesario para que éstos productos de la historia colectivas que son las estructuras objetivas alcancen a reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas que son la condición de su funcionamiento, el habitus que se constituye en el curso de una historia particular imponiendo a la incorporación su lógica propia, y por medio del cual los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto mantenerlas en actividad, en vida, en vigor, arrancarlas continuamente al estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contraparte y la condición de la reactivación. Más aun, es aquello por medio de lo cual encuentra la institución su realización

Es decir, los saberes y prácticas de las educadoras como esas potencias objetivadas inscritas de manera inmediata en el presente, cosas por hacer o no hacer, por decir o no decir en relación con un porvenir probable que excluye la deliberación “un mundo de sentido común”⁶⁶. Es la presencia actuante de todo el pasado del cual son producto y que se reactiva en el presente inmediato. Concepciones y prácticas que no se pueden explicar, pues sino a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha constituido ese habitus que las ha engendrado con las condiciones sociales en las que éste opera.

Es así como los pensamientos y prácticas de las maestras y las maneras de realizarlas o maneras de ser y actuar, están determinadas por un espacio social, tanto de manera individual como colectiva, distribuidos en función de un capital cultural y capital económico “capital simbólico”⁶⁷. El habitus como la especie de sentido práctico de lo que hay que hacer de manera inconsciente en una situación determinada. Cómo esta estructura del capital, a través del sistema de preferencias que produce, les estimula a orientarse y a adoptar las prácticas y las opiniones correspondientes a las que se está acostumbrada.

plena. “La propiedad se apropia de su propietario encarnándose en la forma de una estructura generadora de prácticas perfectamente adecuadas a su lógica y a sus exigencias” Ver Pierre Bourdieu (2007) “Estructuras, habitus, prácticas” en “El sentido práctico” Siglo XXI Editores. p. 93.

⁶⁶En la medida, y solo en la medida en que los habitus son la incorporación de la misma historia (o más exactamente, de la misma historia objetivada en habitus y estructuras), que las prácticas que ellos engendran son mutuamente comprensibles e inmediatamente ajustadas a las estructuras y también objetivamente concretadas y dotadas de un sentido objetivo al mismo tiempo unitario y sistemático que, trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes, individuales y colectivos. Uno de los efectos fundamentales del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado es la producción de un “*mundo de sentido común*” cuya evidencia inmediata se duplica por la *objetividad* que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo, es decir, la armonización de las experiencias y el continuo refuerzo que cada una de ellas recibe de la expresión individual o colectiva improvisada o programada de experiencias semejantes e idénticas. Ver Pierre Bourdieu (2007) op. cit. p. 94

⁶⁷ “Capital simbólico” visto como cualquier especie de capital (económico, cultural, escolar o social) cuando es percibido según unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división, unos sistemas de clasificación, unos esquemas clasificadores, unos esquemas cognitivos, que son, por lo menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras del campo considerado, es decir, de la estructura, de la distribución de capital en el campo considerado. Ver Pierre, Bourdieu (1997) “Disposiciones y trayectorias” En: Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. p. 71. Edit. ANAGRAMA, BARCELONA

Bajo esta postura, realizo un rastreamiento de las experiencias personales, académicas y profesionales más significativas por las que han transitado las maestras en los espacios sociales y simbólicos donde van creciendo, y la manera en que éstos influyen de forma significativa en su manera de ser y de pensar, así como de objetivar esos pensamientos a lo largo de su vida docente. Estas experiencias vividas por las maestras han sido fuertemente significativas y se han ido interiorizando en su ser. Estos elementos que se van construyendo desde el seno familiar, la escolaridad, la formación profesional y la práctica docente, permiten entender porqué las educadoras piensan y actúan su labor, dando prioridad al sentido práctico, a la objetivación de prácticas de enseñanza que han prevalecido en el nivel preescolar.

Asimismo, la sociología del conocimiento planteada por, Berger P. y T. Luckmann (1993) “entiende la realidad humana como realidad construida socialmente”⁶⁸, lo que implica que desde una perspectiva sociológica la importancia de analizar la realidad de los conocimientos y prácticas de las educadoras como una construcción social y cotidiana, donde los procesos por los cuales esto se produce cobra relevancia.

Es así como, otro elemento teórico fundamental que cobra relevancia en esta tesis, tiene que ver con “la habituación”, categoría teórica inherente al habitus, en el entendido de que, el saber y hacer docente conformado por ciertas prácticas de habituación, se reflejará conforme unas disposiciones o esquemas generativos de cada maestra, que permiten percibir el mundo de la docencia y actuar en él. Por lo anterior, retomo nuevamente a Berger P. y T. Luckmann (1993), ya que más se acercan a la comprensión de que los saberes y haceres de las educadoras y su sentido práctico, son construcciones históricas, resultado de procesos de habituación que tienen una continuidad.

⁶⁸ P.L. Berger y T. Luckmann (1993) “La sociedad como realidad objetiva” en La construcción social de la realidad Amorrortu, Buenos Aires p. 233

En este sentido, se puede comprender el origen, subsistencia y transmisión de un orden socialmente construido por las educadoras a lo largo de los años. La forma específica dentro de la cual se moldea esta humanidad está determinada por dichas formaciones socio-culturales en las que están inmersas las educadoras, que se desarrollan empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad. Las maestras producen juntas un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas.

Se pueden comprender de esta manera, los orígenes de éstas prácticas sociales como los procesos de habituación que conforman a toda institucionalización. Berger P. y T. Luckmann (1993) al respecto señalan que “Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse. Las acciones habitualizadas retienen su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimientos”⁶⁹

Dicha argumentación permite comprender a la institución, si se comprende el proceso histórico en el que se produjo. Se puede advertir por lo tanto, que el sentido práctico que las educadoras han significado sobre su quehacer docente, además de poseer un impacto personal, se ha originado, a través de procesos de habituación de prácticas, que, colectivamente se han establecido como verdades en el nivel preescolar, y que han permitido la significación de roles específicos y determinados para las docentes. Inherentes factores sociales, culturales, económicos y políticos han influido en la construcción continua de éstos pensamientos y prácticas.

Es de esta forma, como se reproducen los pensamientos y prácticas en las educadoras, pues todas las actividades que se repiten una o más veces tienden a habitualizarse. Sin embargo, para que se produzca una clase de tipificación

⁶⁹ P.L. Berger y T. Luckmann op. cit. p. 74

recíproca debe existir una situación social continúa en la que las acciones habitualizadas de dos o más individuos se entrelacen. “La objetividad del mundo institucional logra firmeza en la conciencia, se vuelve real de una manera aun más masiva y ya no puede cambiarse tan fácilmente. Solamente así, como mundo objetivo, pueden las formaciones sociales transmitirse a la nueva generación”⁷⁰.

Es en este sentido, como analizo los pensamientos y acciones de las educadoras, no como prácticas de solo un presente, sino como construcciones socialmente construidas, que han permitido que las docentes piensen y actúen su práctica como la sociedad la ha pensado desde el inicio de la educación preescolar en el mundo y en el país, donde se han observado limitados cambios tanto en las tendencias y perspectivas educativas que sustentan los enfoques pedagógicos como en las prácticas que se han instituido en los Jardines de Niños año tras año. Como parte de la institucionalización del nivel preescolar, han quedado sedimentadas ideas, concepciones y prácticas que hasta la fecha podemos rastrear en el pensamiento de las docentes investigadas. Para comprender aún más este hecho social he considerado además categorías teóricas como la sedimentación y tradición⁷¹ para tratar de explicar este fenómeno.

Se dice que “la conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común de conocimiento”⁷². La sedimentación intersubjetiva se denomina social cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas o repetitivas de las experiencias compartidas de manera que solo entonces hay probabilidad de que éstas experiencias se transmitan de una generación a otra, o

⁷⁰ Ibidem p. 80 y 81

⁷¹ Berger y Luckmann op. cit. p. 91

⁷² Idem

de una colectividad a otra y así las experiencias quedan firmemente sedimentadas en las conciencias de los individuos que las vivieron y que son significativas.

Este tipo de prácticas y acopio común de conocimientos de una sociedad se estructura según lo que sea relevante en general y lo que solo lo sea para roles específicos de las educadoras. Se puede entonces identificar un conocimiento general compartido por la cultura de las educadoras institucionalmente objetivados, y un conocimiento específico particular de cada educadora como sujeto específico de una cultura. De esta manera se pueden concebir los significados sedimentados como el conocimiento y que transmiten las docentes con los mismos procesos de rutinización y trivialización que no son parte del aquí y ahora, sino que tienen que ver con procesos y prácticas que se han ido transmitiendo de generación a generación, de unas maestras a otras.

Desde esta visión, las educadoras se apropian de pensamientos, saberes en el que se imprime necesariamente un sentido práctico, para hacer lo que su contexto les demanda, es decir, dar prioridad a las prácticas y actividades que han de realizar los niños, prácticas que se han venido construyendo socialmente e institucionalizando en el nivel preescolar y que cada educadora reconstruye de manera particular en el espacio donde se desenvuelve profesionalmente. Como se puede ver, es a través de este análisis y realizando un estudio profundo sobre la información empírica y teórica donde advierto que, el significado que se prioriza en las concepciones de las educadoras, tiene que ver con un sentido práctico del su saber y hacer.

C. Plasmar mi subjetividad. El trabajo de escritura

La narrativa es parte del rigor metodológico en el proceso de investigación y, es el propio investigador quien construye y reconstruye su posicionamiento en relación con lo que investiga, y, es su propio modo de proceder, su subjetividad, sus conocimientos y su formación lo que permite escribir desde su propia postura,

como, Bajtin (1997) menciona al respecto, “el estilo es el hombre y su grupo social.”⁷³

Esta fase de la investigación donde la categoría del intérprete se pone en juego con mayor fuerza, ha sido sumamente compleja debido a que mis competencias y habilidades en la interpretación se mostraban débiles. Después de que construyo cuatro capítulos que conformarían la tesis que sustentó, elaboré de manera más consciente un posible índice hipotético que dio pauta para comenzar con el proceso de escritura.

Al inicio, reconozco que lo que hacía, era una descripción empírica; es decir, daba mayor relevancia a la voz de los sujetos, se me dificultaba tensar los datos y palmar mis reflexiones e interpretaciones trabajadas constantemente. No lograba descubrir la esencia de la escritura. Cabe señalar que la escritura producía en mí cierta resistencia. Sin embargo, teniendo en cuenta que la narración implica además una particular reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido, comencé a encarnarme en la historia que había reconstruido y que deseaba contar.

Desde esta concepción, lo que me interesaba era develar los significados inmersos en los datos empíricos y teóricos, comenzar a plasmar mis pensamientos y mi experiencia vivida. Este primer intento no fue fácil, pues al escribir e interpretar los datos, constantemente hacía prejuicios. Sin duda, el esfuerzo de la lectura de textos de las líneas de formación de la MECPE y de las categorías sociales, así como de otras tesis elaboradas, me permitieron afianzarme firmemente de elementos sensibilizadores, e inicio a describir el

⁷³ El discurso es la significación, el sentido de la forma. Se trata de aquellas fuerzas axiológicas vivas que determinan la forma y el estilo, las que un receptor competente es capaz de percibir con claridad. El estilo de un poeta se origina a partir del estilo de su discurso interno, no sujeto a control, y este discurso viene a ser el producto de toda su vida social “el estilo es el hombre y su grupo social”, “un acto social, un acto de comunicación. Ver Bajtin, Mijail (1997) p. 135 “Autor y héroe en la actividad estética” 82-137. En Mijail M. Bajtin (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. España: Anthropos.

diálogo y encuentro que surge con mi propia construcción de categorías empíricas y con otros autores. Es de esta manera, como presento el siguiente estudio, pues en la intención de formarme crítica y reflexivamente arribo a este producto de investigación.

Este estudio que presento “Las concepciones de las educadoras sobre su práctica docente: un sentido práctico del saber y hacer” está organizado por tres capítulos.

En el primer capítulo llamado “**Experiencias familiares y escolares como determinantes en la práctica docente de las educadoras**” hago un análisis de las experiencias personales y académicas más significativas por las que han transitado las maestras Dulce y Libertad en espacios sociales y simbólicos como lo son la familia y la escuela en un espacio y tiempo determinado. En una primera parte se describen las experiencias vividas en la familia y en la escuela, en los niveles de primaria y secundaria. Posteriormente analizo la experiencia vivida cuando se decide ser docente, cómo es que se elige la carrera para maestra, por una parte, como necesidad y deseo de superación personal, y por otra, como imposición. En un tercer apartado describo las experiencias vividas en la normal. Realizo este estudio retomando las ideas de Bourdieu, pues nos ayuda a explicar que las prácticas de las educadoras, no se remiten a su situación presente. El habitus reintroduce la dimensión histórica en el análisis de la acción de las docentes mediante esta estructura generativa que asegura la actuación del pasado en el presente. La manera en que estas experiencias influyen de forma significativa a lo largo de su vida docente. Cómo las vivencias personales y escolares están influenciadas por representaciones simbólicas de una cultura dominante del pasado y del presente. Las experiencias afectivas vividas en su familia y en su escolaridad desde su infancia hasta la decisión de ser maestras, así como sus experiencias vividas en la normal, han sido fuertemente significativas, se han ido interiorizando en su ser como fuertes disposiciones que permiten entender el sentido práctico que las maestras han significado a su labor.

En el segundo capítulo **“La experiencia y la práctica todo te lo da: Un conocimiento práctico centrado en la enseñanza de los niños”** se analiza el proceso continuo de su formación de las educadoras en la práctica real en los Jardines de Niños, cómo es que las primeras experiencias como educadoras son prácticas que cobran un sentido práctico y que se han ido transmitiendo de generación en generación, prácticas transmitidas de sus compañeras donde cobran mayor sentido los conocimientos o las actividades que han de enseñar a los niños. Se describen además las experiencias de las docentes en los espacios de capacitación y actualización y su incursión en la Universidad Pedagógica Nacional que para ellas representan una vía para facilitar el trabajo con los alumnos, sin embargo, son experiencias deficientes que brindan pocos elementos significativos para el trabajo docente. Por último se analizan las reflexiones de las educadoras no aterrizadas en la práctica, es decir, sus principales preocupaciones y reflexiones poco claras y argumentadas sobre el cómo hacer y, el saber hacer. En suma, se intenta explicar que, es en la experiencia y en la propia práctica de las docentes, donde van adquiriendo y apropiándose de concepciones y saberes prácticos que les permiten ejercer su labor dándole prioridad a las actividades que tienen que realizar los niños.

En el tercer capítulo **“El saber y hacer docente como habituación de prácticas”**, se analizan, los saberes y las prácticas de las docentes Dulce y Libertad como significados construidos en momentos históricos, sociales y culturales determinados, que se van configurando en la vida cotidiana a través de procesos de habituación hasta transformarse en verdades poco cuestionadas y en saberes válidos, que, se dejan ver en las prácticas de enseñanza que en la actualidad realizan las maestras. De esta manera, en una primera parte, se analizan los hábitos y costumbres de las docentes como prácticas sedimentadas y tradiciones que hoy se llevan a cabo en el Jardín de Niños. Prácticas de las que se han apropiando las docentes, donde se da prioridad a un “saber hacer algo”. Esas prácticas son; las actividades de rutina y las actividades sencillas y manuales, la enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas, hábitos y costumbres

fuertemente sedimentados en el nivel educativo que han adquirido la denominación de “trabajar en preescolar”⁷⁴. Finalmente se analizan las interpretaciones, preocupaciones, incertidumbres e inquietudes en las docentes, con referencia al nuevo Programa de Educación Preescolar 2004, saberes que comienzan a instituirse por las educadoras, de donde surge principalmente una necesidad de actividades prescriptivas. Se puede advertir por lo tanto, que el saber y hacer práctico y objetivo de las educadoras, como el acopio común de conocimientos, se va significando de manera individual y colectiva, y se sedimentan en los pensamientos y acciones a través de un proceso fundamental de habituación y objetivación.

En su conjunto, los tres capítulos articulados intentan comprender y explicar el significado y sentido que tienen las experiencias personales que viven Dulce y Libertad, los saberes que van construyendo en su espacio social y simbólico, como lo es la familia y la escuela, en sus diversos niveles educativos, conocimientos que impactan en la vida de las maestras y donde se forman ciertos valores, pensamientos y prácticas. De manera que, estos pensamientos y prácticas de las docentes, continúan construyéndose a través de la experiencia y la propia práctica como docentes en las escuelas de nivel preescolar, como un conocimiento centrado en la enseñanza de los niños. Así se intenta comprender la construcción social del saber y hacer de las docentes como un sentido práctico, un habitus originado por procesos de habituación que se han sedimentado y transformado en tradiciones de las prácticas de las educadoras a nivel mundial y nacional desde su origen y que aun podemos rastrear en las concepciones de Dulce y Libertad.

⁷⁴“trabajar en preescolar” porque a lo largo de mi experiencia en el trabajo de campo, las educadoras comúnmente recurrieron a la frase “trabajar” refiriéndose a las actividades manuales que tienen que realizar los niños dentro del aula.

CAPÍTULO I

EXPERIENCIAS FAMILIARES Y ESCOLARES COMO DETERMINANTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LAS EDUCADORAS.

El acercarme comprensivamente a las concepciones y formas de pensar de las educadoras sobre su trabajo, me permite reflexionar que tales construcciones no se gestan en la inmediatez de su práctica. Estas se configuran en las experiencias vividas en el pasado, donde cobra especial relevancia los espacios familiares y escolares por los que se ha transitado.

Es así, como en el presente capítulo hago un análisis de las experiencias personales y académicas más significativas por las que han transitado las maestras Dulce y Libertad en espacios sociales y simbólicos como lo son la familia y la escuela desde su infancia. La manera en que éstos influyen de forma significativa en su manera de ser y de pensar a lo largo de su vida docente. Las experiencias afectivas vividas en su familia y en su escolaridad desde su niñez hasta la decisión de ser maestras, así como sus experiencias vividas en la normal, han sido fuertemente significativas, se han ido interiorizando en su ser como fuertes disposiciones, que permiten entender que los pensamientos y las acciones son el producto de todo un proceso de vida. Estos elementos que se van construyendo desde el seno familiar y la escolaridad, permiten explicar por qué éstas maestras piensan y actúan su labor desde un sentido práctico.

El saber y hacer práctico que las educadoras han significado, cobra importancia en este apartado, ya que, en la intención de reconocer la relevancia que tiene rastrear las experiencias de las educadoras desde su infancia hasta su experiencia en la normal, se puede advertir que los pensamientos, conocimientos, valores, actitudes y prácticas de las maestras, se originan y cobran gran significado de acuerdo a los esquemas engendrados por su propia historia de vida. Es decir, lo que hoy piensan y hacen las docentes, es la presencia activa de sus experiencias pasadas que como esquemas de percepción de pensamientos y de

acción, tienden con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo de manera inconsciente. El pensar y actuar práctico de las docentes es el resultado de todo lo que han vivido.

Es así como, un aspecto subjetivo cobra realce en el sentido práctico del saber y hacer de las maestras que se hizo ver en sus experiencias. Sus desventajas y oportunidades vividas en su hogar, los saberes y valores transmitidos, el aspecto afectivo brindado por la familia, así como los conocimientos con una tendencia tradicional y academicista adquiridos en su escolaridad básica, en sí, lo que Bourdieu (1986) llama capital cultural y ethos⁷⁵, es lo que en una primera instancia impacta e influye los saberes y haceres de las docentes. De esta forma, tanto el espacio social y simbólico de cada maestra, su ubicación desfavorecida en la estructura social, las oportunidades y limitantes de estudiar, sus experiencias escolares desde la infancia, en suma, su capital cultural un tanto limitado, que fueron adquiriendo, así como la habituación de formas de pensar y ciertas prácticas académicas centradas en adquisiciones, arriban en gran medida en el significado que hoy dan las educadoras a sus prácticas, con un realce academicista en la transmisión de conocimientos y prácticas rutinarias, poco argumentadas, desde conocimientos rituales que difícilmente van más allá del sentido común y de la experiencia, prácticas donde prevalece la transmisión de contenidos conceptuales como la lectura, escritura, las matemáticas así como las actividades sencillas y manuales.

Ahora bien, con el propósito de acercarme comprensiblemente a las concepciones de las educadoras sobre su labor, identifico a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las

⁷⁵ Como un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados. Ver Pierre Bourdieu (1986) “La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales” pp. 103-129 En: Leonardo Patricia de (coomp). La nueva sociología de la educación. SEP. El caballito México. p. 104

percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso⁷⁶ de manera que ésta contiene múltiples relaciones, de ahí su complejidad. Asumo con Cecilia Fierro (1999) que las dimensiones de la práctica docente, permiten advertir que ésta es una práctica social compleja, en la cual las docentes establecen una serie de relaciones que rebasan los procesos gestados en el aula. Las relaciones que establece son de distinta naturaleza y contenido. Sin que ninguna de ellas adquiera supremacía sobre las demás. Reconozco lo personal como una dimensión que me posibilita inicialmente explicar y acercarme comprensivamente a los significados que las educadoras construyen a lo largo de sus experiencias en su familia y en la escuela, experiencias que posteriormente arriban en un sentido práctico sobre su quehacer docente.

En el trabajo de investigación apareció importante esta dimensión personal ya que en las educadoras investigadas tiene relevancia e influye la historia vivida en su familia y escuela, espacios sociales y simbólicos en los que fueron creciendo. Lo anterior, por considerar que la práctica docente es esencialmente humana. En ella la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental⁷⁷. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de su vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. En este nivel se sientan las decisiones fundamentales de las maestras como individuos, las cuáles vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana.

El reconocimiento de la dimensión personal, me permite analizar a la docente como ser histórico que tiene un presente y un pasado en el que se enlaza su historia personal, su trayectoria académica y profesional; además reconocer que

⁷⁶ La práctica docente tiene múltiples relaciones, dichas relaciones se han organizado en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Ver Fierro, Cecilia (1999) "Dimensiones de la práctica docente" en Transformando la práctica docente Paidós pp. 21-28.

⁷⁷ Ibidem p. 29

dichas trayectorias están cruzadas por historias colectivas como procesos históricos de una época y de una sociedad determinada. Por tanto, en las docentes se sintetizan las articulaciones entre los procesos de significación singulares y sociales, al reconocer que “las percepciones y acciones de los sujetos son producto de construcciones sociales, históricas ya que presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales. Por lo tanto se puede considerar que los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos”⁷⁸

Es así como este primer capítulo tiene la intención de acercarse comprensivamente a los pensamientos y prácticas de las educadoras como ese habitus⁷⁹ construido culturalmente, como el conjunto de esquemas generativos que han sido conformados a lo largo de la historia de cada maestra y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que cada docente se ha conformado como tal lo que permite percibir el mundo y actuar en él.

El habitus, como principio generador de las prácticas, ha sido adquirido fundamentalmente en la "socialización primaria"⁸⁰, mediante la familiarización con unas prácticas y unos espacios que son producidos siguiendo los mismos

⁷⁸ Mercado, Ruth (2002) “Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños” p. 15

⁷⁹ El habitus como ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Pierre Bourdieu (1997) p. 33.

⁸⁰ El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociabilidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo existe por lo tanto, verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización, la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelve subjetivamente significativo para mí. La internalización constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. “yo no solo comprendo los procesos subjetivos momentáneos del otro: comprendo el mundo en el que él vive, y ese mundo de vuelve mío” Ver P.L.Berger y T. Luckmann (1968) p. 164.

esquemas generativos y en los que se hayan inscritas las divisiones del mundo social. Es decir, las prácticas, las normas, los valores, la cultura de cada educadora y las maneras de accionar o maneras de ser y actuar, están determinadas por un espacio social, distribuidos en función de un capital cultural y capital económico. Cómo esta estructura del capital, a través del sistema de preferencias que produce, les estimula a orientarse y a adoptar las prácticas y las opiniones correspondientes a las que se está acostumbrada.

1.1 Experiencias vividas en la familia y en la escuela: “la escuela me ofrecía lo que en mi casa no había”, “yo crecí entre libros y maestros”

Los saberes, pensamientos y concepciones que tienen las maestras Dulce y Libertad sobre su práctica docente, consideradas como sujetos con una historia personal, suponen que la actuación como docente depende de rasgos de la personalidad y cultura previa. La vida personal de la educadora, quién es ella, su espacio social y simbólico como su familia y la escuela, influyen en el desarrollo de su personalidad, sus marcados valores, aspectos que trascienden e influyen en su actuar docente.

Las dos maestras Dulce y Libertad se han ido formando primero en su seno familiar y en paralelo con la educación formal: la primaria y secundaria. En la etapa de vida personal y escolar de las educadoras, sus experiencias vividas en la familia con sus padres y hermanos, y en la escuela, con maestros y compañeros, han sido trascendentales en lo que hoy viven como docentes. Las educadoras como sujetos, es decir, como personas humanas sociales, se han ido apropiando de valores, normas, saberes y prácticas para realizar hoy su trabajo docente, han vivido experiencias significativas en la infancia⁸¹.

⁸¹ Desde enfoques del psicoanálisis como “las experiencias más importantes, que han perdurado, (todo lo esencial está conservado). Ver Sandra Carli “La memoria de la infancia. Historia y análisis cultural. En: VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. COMIE” pp. 227-301.

En este sentido, se advierte que la familia como primera institución en la que nacen y crecen las educadoras, resultan ser instancias llenas de sentido y determinantes, en donde se adquiere la personalidad base. La familia, es “un conjunto de individuos emparentados vinculados entre sí por alianza. Es un agente activo, dotado de voluntad, capaz de pensamiento, se sentimiento y de acción, basado en un conjunto de presuposiciones normativas referidas a la manera correcta de vivir las relaciones domésticas.”⁸² Las relaciones familiares de las educadoras en este sentido, tienden a funcionar como principios de construcción y de valoración de toda relación social, y como menciona Bourdieu (1997), “es uno de los elementos constitutivos del habitus”⁸³, una estructura mental que, ha sido inculcada en todas las mentes socializadas de una forma determinada, es a la vez individual y colectiva, una ley tácita de la percepción y de la práctica.

Con base a lo anterior, la socialización primaria, a través de la familia, es por la cual las educadoras atraviesan en la niñez; por medio de ella se convierten en miembros de la sociedad. La “socialización primaria”⁸⁴ cobra en este apartado significado como parte del proceso de construcción social de los pensamientos y prácticas de las educadoras, en este sentido, concuerdo con Berger y Luckmann (1993) que aluden a esta como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”⁸⁵.

⁸² Pierre, Bourdieu (1997) “Disposiciones y trayectorias” pp. 71-83, 126-128 en: Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Edit. ANAGRAMA, BARCELONA.

⁸³ Ibidem p. 129

⁸⁴ El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociabilidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo existe por lo tanto, verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización, la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelve subjetivamente significativo para mí. La internalización constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. “yo no solo comprendo los procesos subjetivos momentáneos del otro: comprendo el mundo en el que él vive, y ese mundo de vuelve mío” Ver P.L.Berger y T. Luckmann (1993) “La sociedad como realidad subjetiva” en La construcción social de la realidad p. 164.

⁸⁵ Idem

Este proceso de internalización como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y del mundo en cuanto realidad significativa y social. Esto significa además que un niño cuando nace, nace dentro de una estructura social objetiva en la cuál encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. De este modo, las educadoras nacen no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Esto varía según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales biográficamente arraigadas.

El acercamiento que tuve a la vida cotidiana de las docentes Dulce y Libertad en las interacciones sociales a través de las entrevistas y observaciones, pude establecer un contacto con las experiencias que evocaron, y al dejar que contaran las vivencias que les impactaron desde niñas en su familia, capturé las “huellas de su pasado”⁸⁶, que permiten la posibilidad de comprender su pasado y su presente, por ende sus pensamientos y prácticas como docente. En este sentido, la maestra Libertad cuenta una experiencia sobre el lugar donde vivió, la situación económica que presentaba, sobre su familia y el carácter fuerte de su padre.

“M. Libertad: Hay, si supieras sobre mi vida, todo lo que he pasado! (suspira profundamente) (C.E. Intervine de inmediato preguntándole - ¿por qué decía eso?). M. Libertad: Porque cuando yo era niña, era muy chica tenía 6 años, vivía en Fresnillo Zacatecas, mi mamá ama de casa, mi papá era chofer y minero, no sé que tanto hacía, no lo recuerdo pero éramos pobres, el siempre andaba viajando de un lado a otro, y así estudiaba un grado en la primaria en Fresnillo y otro aquí en Huichapan, y volvíamos a ir a Fresnillo, porque allá estaba mi abuelita, y volvía a entrar a la escuela allá, y así, hasta que llegamos aquí a Ixmiquilpan, mi

⁸⁶ Representaciones de la infancia que abren a un conjunto de exploraciones posibles de invaluable interés, tanto para la comprensión del pasado como para el análisis del presente. Ver Sandra Carli “La memoria de la infancia. Historia y análisis cultural” pp. 227-301. en: VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. COMIE” p. 227.

*mamá siguió a mi papá porque decían que tenía otra señora. Recuerdo que era muy malo, muy especial con un carácter muy fuerte, no me dejaba ir a la escuela*⁸⁷

Se puede advertir por lo tanto, que las experiencias vividas en la infancia con la familia fueron para Libertad un tanto de sufrimiento y desajuste, ya que sus padres difícilmente le brindaban lo que ella deseaba y necesitaba, existió un desequilibrio afectivo entre padre e hija, una inestabilidad económica familiar porque el proveedor de los recursos económicos, en este caso, el padre, tenía un trabajo inestable y siempre viajaba de un lado a otro. Se puede observar como en la “socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional”⁸⁸ ya que con esa adhesión emocional carente, para Libertad el proceso de aprendizaje resulta más difícil.

En esta época a finales de los años 60ás y principios de los 70ás cuando el territorio rural mexicano y en particular el Estado de Hidalgo considerado como uno de los Estados con mayor retraso económico y cultural, se encontraba en la pobreza y la ignorancia, en un nivel técnico incipiente, rutinario y casi primitivo, agobiado por la multitud de problemas que difícilmente se atendieron durante la Educación Rural Mexicana⁸⁹ y que frenaban poderosamente su ascenso a niveles

⁸⁷ RE03/191007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 1

⁸⁸ El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstos cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes. El niño llega a ser lo que los otros significantes los consideran. Ver P.L.Berger y T. Luckmann (1993) p. 167.

⁸⁹ El propósito esencial que la educación rural debe perseguir en nuestro país consiste en transportar a la masa entera de la población rural paulatina, pero constantemente, de las etapas inferiores de la vida en que se encuentra hacia planos superiores en que pueda disfrutar de una vida más satisfactoria y más completa. Es decir, incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna. Los principales problemas apuntados son la extremada pobreza de las masas campesinas, las pésimas condiciones de salud en que la población rural se desenvuelve, el bajo estándar de vida doméstica, la tradicional rutina con que son realizadas las ocupaciones rurales habituales, el analfabetismo agudo de las masas campesinas, la desintegración social a causa de los numerosos grupos étnicos y los distintos dialectos y la impreparación

superiores de vida y sufriendo la carencia de lo indispensable para satisfacer las exigencias biológicas. De esta manera, el retraso cultural principalmente de los lugares marginados como el Valle del Mezquital impactaba en la vida familiar de Libertad. Por lo tanto, el ambiente familiar pobre económicamente del cual se apropia la maestra de niña, así como la imagen y recuerdo del padre malo y especial que no la apoyaba cuando ella quería ir a la escuela comienzan a formar parte significativa desde su infancia.

Se vive por lo tanto, un proceso de regulación del comportamiento individual⁹⁰ como “las interiorizaciones más profundas que se hacen en los primeros periodos de vida.”⁹¹ La maestra Libertad, se va apropiando de las normas-valor que adquieren fuerza en su familia, se interiorizan formas de vida, símbolos, representaciones significativas, vistas además como conocimientos, valores, actitudes, comportamientos, formas de vida socializados al interior de su familia donde cabría mencionar que fueron aprendizajes con mayor influencia de su madre, porque su padre siempre viajaba y difícilmente le brindaba atención afectiva y apoyo a su hija.

Además se puede ver que, la falta de un trabajo estable del padre influía en la existencia de una situación económica precaria que limitaba las oportunidades de mejorar su forma de vida en los aspectos emocionales y la satisfacción de las necesidades básicas. La formación y ocupación de sus padres “*ama de casa, chofer, minero*”⁹², limitó las posibilidades de que la docente difícilmente tuviera la

rural para trabajar decidida y conscientemente por el advenimiento de un nuevo régimen social más igualitario y más justo que el régimen social en que vivimos actualmente. Ver Ramírez, Rafael. “Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir” en Loyo, Engracia La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. Ediciones El Caballito, México 1985. pp. 31-43.

⁹⁰ Fernández, Lidia (1994) “Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento” y “Componentes constitutivos de las instituciones educativas” en: Instituciones educativas. Buenos Aires, Paidós. pp. 17-52.

⁹¹ El nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno. Ver Fernández Lidia (1994) op. cit. p. 17

⁹² RE03/191007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 1

oportunidad de ser atendida en la familia y asistir a la escuela. *“Mi situación económica era muy difícil y no alcanzaba para mis estudios, mi papá y mi mamá no querían que yo estudiara, pero aun así no sé cómo le hice”*⁹³

Se puede advertir aquí además la existencia de un “campo”⁹⁴ de un espacio social determinado, “un espacio de diferencias en el cuál las clases existen de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse”⁹⁵ es decir, que la sociedad está dividida socialmente y es algo que los agentes sociales tienen que construir individualmente y sobre todo colectivamente, esas construcciones se operan en espacios sociales, en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, que son armas que dirigen las representaciones objetivas y subjetivas de ese espacio.

En este caso particular del espacio social de la maestra Libertad, se advierte sin duda la existencia de un capital económico muy bajo, la posición de su padre es de un trabajador migrante⁹⁶ que se ve en la necesidad de salir de su lugar de origen a buscar un trabajo para sostener a su numerosa familia. Una familia migrante que termina radicando en Ixmiquilpan, en un espacio donde la pobreza

⁹³ Idem

⁹⁴ El campo, es el espacio social, es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras. El “valor” de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas, en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. Y lo que se llama “orden social” no sería más que el sistema global de espacios sociales constituido por conjuntos de posiciones, a la vez vinculadas y contrapuestas entre sí por las distancias que las separan. En un espacio social dado, las prácticas de los agentes tienden a ajustarse espontáneamente - en circunstancias normales - a las distancias sociales establecidas entre posiciones. Ver Pierre Bourdieu (1997) “espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción” pp. 7-41 en: capital cultural, escuela y espacio social. p. 38

⁹⁵ Idem

⁹⁶ En 1970 el Licenciado Luis Echeverría Álvarez asumió la presidencia de la República. Fue en su gobierno cuando se tuvo que hacer frente a la crisis económica mundial manifestada en el alza de los precios de los artículos básicos, que repercutió fuertemente en nuestro país, lo que trajo como consecuencias un aumento en el grado de dependencia económica. En este gobierno se dio un mayor apoyo a la agricultura creando nuevas políticas que no tuvieron los resultados esperados; por el contrario esto provocó agitación y conflicto en el medio rural, aceleró la emigración hacia los centros urbanos y propició la marginación. Ver SNTE Sección 15 “Jardineras” Edición Especial, Pachuca Hidalgo, marzo de 2003. p. 35

de los pueblos es enorme, donde se sobrevive como campesino, jornalero, agricultor y peón, una época en la que los lugareños se ven envueltos en un atraso de desarrollo económico y cultural. Entonces para la gente vulnerable era normal y natural que tuvieran esta forma de vida precaria donde la principal preocupación era satisfacer las necesidades básicas más que la atención socio-afectiva y escolar de su familia.

Se construye de esta manera, un capital cultural o un cierto ethos que la familia de Libertad transmite a sus hijos como el sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas ayuda a definir actitudes hacía la vida y hacia las instituciones educativas. Es decir, las actitudes de los miembros de una clase social, tanto de los padres como de los hijos, hacía la escuela, la cultura escolar y al futuro para el que son preparados por los diferentes tipos de estudios, son en su mayoría una expresión del sistema de valores explícitos e implícitos que obtienen por pertenecer a una cierta clase social determinada.

En este sentido, las experiencias que la maestra Libertad vive en su familia y en su escolaridad básica resultaban para ella en particular muy significativas ya que la escuela le *“ofrecía lo que en su casa no había”*⁹⁷, la carencia económica y de atención afectiva tuvieron un impacto en su persona porque *“prefería ir a la escuela y no le gustaba estar en su casa,”*⁹⁸ De esta manera, la disposición personal y la insistencia particular de querer asistir a la escuela desde niña, le brindan la oportunidad de entrar en contacto con otras instituciones externas a la familia como la escuela, de manera que ésta resulta gratificante para la maestra, así nos cuenta sus primeros contactos con la escuela.

⁹⁷ RE01/180907/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 3

⁹⁸ Idem

“A mi no me gustaba estar en mi casa, yo quería ir a la escuela, a mi me gustaba ir a la escuela y no sé hija, no sé ni de dónde sacaba fuerzas para irme solita a la escuela. Mi papá no me apoyaba no quería que fuera a la escuela. Además como éramos muchos hermanos, ... ¡un montón!, nadie iba a la escuela, éramos 13 hermanos, dos pares de gemelos, y un hermano que se fue a Estados Unidos y se murió, mi papá no estaba al pendiente de si iba o no a la escuela, sólo me decía que no, pero yo iba.”⁹⁹

La “socialización secundaria”¹⁰⁰ se vuelve una necesidad como el proceso posterior que induce a la docente a pertenecer a nuevas instituciones de su medio, como la escuela. Se puede ver que la actitud y el capital cultural de su familia (su mamá y papá) hacía la escuela prácticamente eran limitadas, no parecían existir expectativas ni recursos económicos para la educación escolar de Libertad y para su “*montón de hermanos.*”¹⁰¹ Las desventajas sociales de ese momento se convirtieron en desventajas educativas, y debido a que difícilmente Libertad recibe de su familia situaciones favorables emocional y académicamente, excepto un apoyo moral de su madre, se ve obligada a recibir además cultura de la escuela.

Es en este otro momento escolar significativo de la docente donde, “*aprendió a leer y escribir con las vocales*”¹⁰². Este tipo de conocimientos académicos transmitidos por la escuela y la manera en que se le enseñan sus maestros, es un saber que comienza a cobrar sentido en la vida escolar de Libertad y donde pudiera explicarse por qué hoy como docente piensa y actúa dándole prioridad a la transmisión de contenidos prácticos y conceptuales, porque en ese momento era importante y necesario en la sociedad. Así lo cuenta Libertad:

⁹⁹ RE01/180907/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 3

¹⁰⁰ Es la internalización de submundos institucionales. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. El desenvolvimiento de la educación constituye un ejemplo de la socialización secundaria que se efectúa bajo el auspicio de organismos especializados. Los submundos internalizados en la socialización secundaria, son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. Ver P. Berger y T. Luckman (1993) p. 174.

¹⁰¹ RE01/180907/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 3

¹⁰² RE01/180907/JNNA/ECT M. LIBERTAD P.7

“Elsa: ¿Cómo fue su infancia?”

M. Libertad: Cuando vivíamos en Fresnillo Zacatecas, ya vez que te había dicho que andábamos de un lado a otro con mi papá. Las monjas de una iglesia parroquial le dijeron a mi mamá que me llevara allá con ellas a la escuela. Ahí aprendí a leer y escribir, tenía 5 años, aun lo recuerdo muy poco. No era como ahora en el Jardín, que recortar, dibujar y colorear. En ese entonces nos enseñaban sólo las vocales a leer y escribir, era lo importante porque pocos habían ido a la escuela. Ya después cuando fui a la primaria ahí mismo sólo algún tiempo, me acuerdo de una maestra Lupita así se llamaba, ella sabía tocar la guitarra muy bonito y cantaba. Los viernes era cuando nos la pasábamos cantando con la maestra. Esos días eran muy bonitos me encantaban los viernes, como lo recuerdo bien, me gustaba ir la escuela, prefería ir que estar en mi casa¹⁰³”.

La imagen de su maestra cobra gran relevancia en este proceso de vida, son los recuerdos de su maestra Lupita que le brindaba la oportunidad de disfrutar su estancia en la escuela, es en ese momento en que comienza a cobrar significado y gusto por la escuela, la necesidad de afecto, atención y amor, cobra mayor sentido, ya que a la escuela a que asistía le transmitía conocimientos, pero además existía un plano emocional que se dejaba ver en la actitud de sus maestros. Este ámbito socio-afectivo continúa presente en su escolaridad primaria donde además su maestro es una figura paternal para ella.

“Elsa: ¿Cómo eran sus experiencias en la escuela, le gustaba ir?”

M. Libertad: Si, me gustaban algunas cosas, recuerdo a un maestro, era cuando iba a la primaria. Me acuerdo que me dolía la cabeza mucho, no se si se me veía mucho pero él era muy observador, muy atento, se acerco a mí y me pregunto que tenía. Con mucha pena le dije que me dolía la cabeza y pues fue por una pastilla y me la dio, y después me preguntaba como me sentía, si ya se me había quitado el dolor. Me acariciaba la cabeza. Era muy bueno, eso no se me olvida. Y esa experiencia la recuerdo muy bien porque en ese tiempo en mi casa como éramos muchos hermanos, no teníamos esa atención de afecto

¹⁰³ Idem

en mi casa, si me dolía algo pues me aguantaba o me decían vete a acostar y se te quita, y ya solo el dolor se me tenía que quitar. Y por eso no se me olvida ese detalle de atención del maestro, él me ofrecía lo que en mi casa no había¹⁰⁴

Se puede advertir en este caso, que la vida emocional en la infancia de la maestra Libertad se ve reflejada en una gran carencia de amor por parte de la familia en particular de su padre, es entonces, cuando la imagen del buen maestro que atiende los aspectos emocionales en su alumna cobra sentido para Libertad. Para la formación de la personalidad base se necesitan el amor, los valores y atender las necesidades básicas, en este caso la escuela viene a ofrecer a la maestra la atención afectiva lo que no había en su casa.

La socialización secundaria que vive la maestra Libertad, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional que se ve reconstruida por sus maestros de la escuela preescolar y primaria, se identifica con ese espacio social del que comienza a sentirse parte por el significado emocional que le ofrece, inicia a interiorizar la vida de la escuela, acepta roles y actitudes de sus maestros. Por otra parte, los saberes academicistas que le enseñan sus maestros en esta etapa de su vida, es otro elemento esencial que cobra sentido para ella:

“En la primaria lo que me acuerdo es que las maestras nos enseñaban las cuentas o sea operaciones matemáticas, las tablas de manera memorística, muchas planas de caligrafía, en los primeros años puras letras manuscritas, posteriormente nos cambian a letra de molde y eso se me dificultaba mucho. También recuerdo que nos tomaban lectura, o sea debíamos leer lo más rápido posible y el que leía más palabras por minuto era el ganador (en esto me saqué un diploma) y también nos hacían preguntas para ver si comprendíamos la lectura aunque eso era pocas veces. Los viernes después del recreo era viernes social en donde cantábamos, hacíamos costura o trabajos manuales los cuales

¹⁰⁴ RE01/180907/JNNA/ECT M. LIBERTAD P.8

debíamos presentar en una exposición al finalizar el curso, eran unas exposiciones muy grandes y bonitas”¹⁰⁵

Como se puede advertir, los conocimientos que le ofrecieron a Libertad sus maestros en la primaria tienen que ver con saberes conceptuales como las operaciones matemáticas, la escritura, lectura, y actividades artísticas y manuales. Pese a que en ese momento educativo del país se intentaban concretar ideales de políticas anteriores como el plan de once años¹⁰⁶, se pretendía una reforma educativa donde se planteaba que la enseñanza debía orientarse con sentido ético, histórico y social “se establecía la necesidad de enseñar a los educandos a pensar, entender, actuar, tolerar y sobre todo aprender”¹⁰⁷ dadas las experiencias emanadas del movimiento estudiantil del ‘68. De tal manera que tras la distribución de libros de texto gratuitos se organizaron los contenidos educativos tratando de unir lenguaje y aprendizaje a las necesidades y experiencias sociales del niño, y las materias se estructuraron en áreas acordes a los objetivos de la educación nacional y la formación de hábitos y destrezas. Se pretendía enseñar a los niños “la historia de México, la geografía, la lectura”¹⁰⁸

Asimismo las políticas planteadas en ese momento discursaban la ampliación de los servicios del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, robustecer las escuelas normales e instalar los centros regionales de enseñanza, imprescindibles para la formación de los maestros. Sin embargo, se advierte que los maestros de Libertad daban prioridad a la enseñanza informativa de las operaciones

¹⁰⁵ Idem

¹⁰⁶ Para el sexenio de Adolfo López Mateos 1958-1964 se llevaría a cabo el plan de once años con el propósito de garantizar a todos los niños de México la educación primaria, gratuita y obligatoria, desde los seis a los 14 años. Ver Torres Septién, Valentina (1985) “Plan de once años” en: Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. SEP-Ediciones El Caballito. México. pp. 77-104

¹⁰⁷ Donde además el educador debía estar orientado para que los niños conocieran mejor su medio físico, económico y social, que adquiriera mayor confianza en el trabajo de sí mismo y que adquiriera un trabajo más constructivo de su responsabilidad en la acción común. Ver SNTE 2003. p. 11

¹⁰⁸ Torres Septién Valentina (1985) “Plan de once años” p. 77-104 en: Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. SEP-Ediciones El Caballito. México. pp. 96

matemáticas, la lectura y las artes a través de estrategias de instrucción y mecanización.

Por su parte, la maestra Dulce a diferencia de la maestra Libertad vive su infancia *“plena, feliz y bonita”*¹⁰⁹ en la que su familia le brinda un equilibrio en la atención de las necesidades básicas y afectivas, vive una infancia favorable donde la profesión de su padre y madre ambos como maestros de nivel primaria cobra gran relevancia, porque le brindan a su hija un ambiente de afecto y atención.

“E: ¿Cómo fue su infancia?”

*M. Dulce: Yo recuerdo mi infancia entre libros, con mis papás, ellos siempre estudiaron hasta que terminaron la licenciatura y se jubilaron, pero siempre los vi estudiando, mi vida ha sido entre libros y maestros, mi papá fue director, mi mamá maestra, los dos de primaria. Mi infancia la recuerdo plena, muy bonita”*¹¹⁰

En este caso, la situación económica y profesional de sus padres como maestros se considera que era lo suficientemente estable para poder ofrecerle a Dulce atención afectiva y la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación y escolaridad. Las expectativas de los padres de Dulce eran que su hija tenía que estudiar y ser maestra, porque su espacio social y capital económico y cultural les posibilitaba una movilización social e introducir a su hija en el ambiente y cultura social en que ellos vivían. Se puede explicar de esta manera, que el equilibrio económico y afectivo de la familia de Dulce influyó en su personalidad y en *“su niñez feliz entre libros y maestros”*¹¹¹ como lo cuenta la maestra.

*“Elsa: _ ¿Me puede contar alguna experiencia de cuando era niña?
¿Cómo vivió su infancia?”*

¹⁰⁹ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 3

¹¹⁰ Idem

¹¹¹ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 3

*M. Dulce: _ Yo era una niña muy solitaria hasta la fecha me gusta mucho disfrutar, estar tranquila. Me gustaba mucho jugar con lo que era la naturaleza, agua, lodo, piedras. Tenía yo mi caja de trastes pero no los ocupaba. Me gustaba hacer carreteras, casas o cuevas de arena, enterrarme en la arena. En donde ahora estoy viviendo era una milpa, atrás de la casa de mis papás, y mis papás sembraban maíz, era un pedazo muy pequeño, y a mi me gustaba meterme al maíz para jugar y jugar yo era feliz jugando, para cuando regaran meterme al agua, ese era mi gusto meterme al agua, hacer mis propios diálogos, hablar conmigo misma, y me gustaba mucho esta parte, y fui muy amiguera también, pero eran esos momentos que disfrutaba de tranquilidad de soledad”.*¹¹²

La situación familiar, el número de integrante en la familia, los hermanos, el cuidado y amor por parte de sus padres, son aspectos que influyen en el proceso de formación personal de la maestra Dulce y determinan parte de su identidad “yo soy la más chiquita, entre mis hermanos y hay diferencia de edades, prácticamente crecí como hija única, estuve sola, jugué sola, no compartí mucho con ellos, yo crecí demasiado mimada a mi me protegieron mucho”¹¹³

El hecho de que la docente haya vivido en un ambiente entre maestros, donde tanto el padre como la madre sostienen económicamente a la familia, donde los dos han sido profesionales y han estudiado una carrera¹¹⁴, influye en el capital cultura que del que Dulce va apropiándose. De esta manera, sus primeras experiencias en la escuela fueron también a lado de su madre, quién fue su maestra de primaria y donde fue protegida, esto, propició un espacio social y simbólico en la escuela primaria donde Dulce se sintió apoyada.

¹¹² RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 2

¹¹³ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 2 y 3

¹¹⁴ Las actitudes de los miembros de las diversas clases sociales, tanto de los padres como de los hijos, hacía la escuela, la cultura escolar y al futuro para el que son preparados por los diferentes tipos de estudios, son en su mayoría una expresión del sistema de valores explícitos e implícitos que obtienen por pertenecer a una cierta clase social determinada. Ver Bourdieu, Pierre (1986) p. 110. en “La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales” pp. 103-129 En: Leonardo Patricia de (coomp) La nueva sociología de la educación. SEP. El caballito México. p. 104 y 105

“yo recuerdo a mi mamá como maestra, ella no era tradicionalista, ella implantaba cosas artísticas, juegos, adornos del salón, excursiones, era divertido, con ella no estábamos todo el tiempo en el salón, me sentía apoyada por ella. Yo aprendía rápido, es más, dice mi mamá que aprendí a leer y escribir a los cuatro años, yo no me acuerdo ni me dí cuenta bien cómo, ni mi mamá tampoco me enseñó directamente, yo recuerdo que aprendí a codificar que las sílabas y eso, también se dedicaba a los contenidos y contestar libros y eso. Leía muchos cuentos a mí me gustaba mucho leer no se que me paso después que ya no leía. También recuerdo que me enseñaba a escribir con manuscrita”¹¹⁵

Se puede advertir por lo tanto que, en su experiencia como estudiante en la primaria va adquiriendo un capital cultural fuertemente influido por su familia y su madre que funge el papel como su maestra. De manera que, su ethos y su capital cultural se van enriqueciendo con la transmisión de contenidos artísticos y convencionales básicos de lectura y escritura, asimismo el juego como estrategia didáctica que empleaba su madre-maestra, influyen para que Dulce viviera una experiencia divertida y enriquecedora durante su escolaridad primaria. Así nos cuenta otra experiencia de su maestra.

“Elsa: _ ¿Tuvo experiencias que le hayan impactado?

M. Dulce: _ Cuando mi mamá era mi maestra de primaria en esa época me hacía participar en todo. Yo era muy callada, lo sigo siendo si te das cuenta. Entonces desde niña fui así callada, y en ese tiempo no me interesaba participar en poesías ni nada, pero me obligó mi mamá a hacerlo, entonces ahora que hago este trabajo de recordar que pasa conmigo me doy cuenta de que no es lo mío enfrentarme a grupos grandes, o sea acercarme a grupos grandes hablar con ellos, que es, en un principio, ya cuando me suelto a hablar con ellos no hay quién me pare”¹¹⁶.

¹¹⁵ RE13/180309/JNNA/ECT M. DULCE P. 1

¹¹⁶ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 3

Como se podrá ver, el rol de enseñante de la madre como maestra, se muestra ante Dulce como una situación positiva, se ponen en juego, ciertas intenciones conscientes e inconscientes de la madre y maestra que influyen en el proceso de formación donde se sientan las bases y que determinan en gran medida la vida posterior de la docente. Esto sin duda está fuertemente influido por el amor de su madre-maestra que estuvo con ella en todo el momento básico de su infancia y de sus primeras experiencias en la escuela.

“A mi mis papás nunca me gritaban o pegaban hasta la fecha, me cuesta trabajo escuchar que se levante la voz, yo me tensó porque no tengo ese registro de pequeña, nunca tuve esa parte de las personas de que si no me haces esto no te quiero o no te doy, no hubo eso en mi vida, a mí en mi infancia me validaron todo”¹¹⁷.

Un aspecto relevante que valdría la pena mencionar es sobre la sobreprotección que recibe Dulce en su niñez, pues pese a que la atención que ofrece la familia a los hijos resulta ser imprescindible, es necesario que exista un equilibrio en el control de la conducta y comportamiento de los hijos, ya que si esto no se controla pueden existir consecuencias. Así Dulce pasa por una etapa en la secundaria donde se sentía a la vez desprotegida porque su madre ya no era su maestra, y liberada porque comenzaba a valerse por ella misma.

En suma, las dos docentes Libertad y Dulce tienen recuerdos y situaciones muy presentes sobre su vida familiar en la infancia y sobre algún maestro o maestra que tuvieron en la primaria que les brindaron experiencias significativas, afectivas y académicas, de manera que, se puede analizar que las educadoras vivieron una etapa de niñez, donde la familia y la escuela influyeron en la formación de su personalidad, donde además la vida social de la época, la situación económica, política de México repercutieron en su contexto particular y por ende la construcción de sus ideas y formas de ser.

¹¹⁷ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 4

Otra experiencia importante que viven las dos educadoras, fue sobre sus vivencias en la secundaria, es un momento en que las docentes eran adolescentes, experiencia sumamente relevante, pues en la culminación de ésta etapa de estudiantes cuando decidieron que serían docentes.

Los submundos de Dulce y Libertad como alumnas en la socialización secundaria que viven cuando ingresan a otras instituciones educativas, son reconocidos como realidades parciales que contrastan con su mundo de base adquirido en la socialización primaria. En estos submundos, las educadoras van asumiendo roles de alumnas debido a los componentes normativos y afectivos a la vez cognoscitivos. De esta manera se expresan las experiencias de las educadoras en otra institución escolar como lo fue la secundaria.

“Elsa: _ y ¿la secundaria en donde la estudió? ¿Cómo fue su experiencia en esa etapa de su vida?

M. Dulce: _ En la Justo Sierra. Fue un poco liberador y estresante para mí, porque me liberaron a mí, pero me estresé porque ya no estaba mamá. Ya no estaba ahí quien me respaldara en momentos que se me hacía difícil, porque mi mamá ya no era mi maestra. Entonces a la vez fue liberador y a la vez empecé a aprender a valerme por mí misma. Si, había cosas demasiado fuertes para mí, si alguno levantaba la voz yo sentía muy feo, porque yo no estaba acostumbrada a escuchar que alguien levantara la voz todavía no me acostumbro a que una persona grite. En cuanto a los maestros mi subdirectora muy rígida no nos dejaba expresar ese cambio que veníamos teniendo como adolescentes, nos regañaba y teníamos que comportarnos como ellos querían. Recuerdo que había maestros que solo les interesaba cubrir sus horas, llegaban nos dejaban contestar el libro y nunca revisaban las respuestas, así pusiéramos en el lugar de la respuesta la misma pregunta nunca se daban cuenta. Había maestros que llegaban tomados y solo pasaban a los alumnos a resolver problemas matemáticos, también había un maestro Luis muy responsable que si sabía y nos prestaba atención y nos daba confianza”¹¹⁸

¹¹⁸ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 4

Tal parece ser que estas experiencias de inserción en la institución secundaria, comienzan a convertirse en un ambiente de mayor rigidez para Dulce, pues había que comportarse conforme a las reglas y normas de la institución, donde se van legitimando rituales y símbolos de lo que significa la escuela y los roles específicos de los maestros y los alumnos. Se denota además cómo la escuela secundaria forma parte de una represión y minimización de las capacidades de los alumnos a través de la violencia simbólica e imposición de formas de ser de los docentes ante Dulce, una institución donde los docentes daban prioridad a la transmisión de contenidos académicos como contestar libros o resolver problemas matemáticos sin tomar en cuenta a los alumnos.

Por su parte la maestra Libertad cursa la educación secundaria por un deseo de superación personal, ya que sus padres no tenían las posibilidades económicas ni culturales de apoyarla en esta etapa de su vida y es ella quién decide ir a la secundaria, como nos lo cuenta:

“Yo sola le decía a mi papá que quería ir a la Secundaria y él decía que no, que no había dinero, y yo le decía que aunque no tuviera uniforme ni libros que los iba conseguir como fuera pero que quería ir a la escuela, y me iba, y ya cuando mi mamá veía que si iba a la escuela, me compraba una tela bien fea para hacerme mi uniforme, pero muy feo! Y así iba a la escuela.”¹¹⁹

Como se puede observar, en esta época para Libertad estudiar la secundaria representaba problemas económicos ya que no contaba con los recursos para poder ir a la escuela. Este hecho impactante en la vida estudiantil de la maestra se ve desfavorecido, por una lado, por el sector económico del país que se veía afectado por la fuga de capitales, reducción de las reservas, entre otros elementos que provocaron la devaluación de nuestra moneda frente al dólar¹²⁰.

¹¹⁹ RE03/191007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 1

¹²⁰ En el periodo presidencial del Lic. José López Portillo (1976-1982), se inició en un clima de dificultades, en el plano económico, la devaluación de la moneda, inflación acelerada y baja del petróleo; a pesar de ello

Aunado a las dificultades económicas que vivía la familia de esta maestra, se presentan experiencias en la escuela secundaria donde se denota una enseñanza con una orientación y sentido más práctico centrado en la enseñanza de materias con el objetivo de canalizar las inquietudes de los educandos y evitar el peligro de romper con la estabilidad del país de ahí que se señalara la importancia de las lecciones de civismo, pues se estableció la necesidad de enseñar a los educandos a pensar, entender, actuar, tolerar y sobre todo a aprender¹²¹.

“También recuerdo que en la secundaria nos enseñaron civismo todo lo de valores y cuidado de los jardines. Recuerdo que nos daban algunas nociones de álgebra. La historia si me gustaba mucho, primero fue historia universal, luego historia de México, luego historia contemporánea, también llevábamos biología hacíamos disecciones de una rana y un conejo vivos para ver cómo funcionaban los órganos estando vivos los animalitos, pero al final se morían, no me gustaba eso. En inglés, lo básico, saludos, colores, verbos, pronunciación, en eso sufría mucho, pero lo poco que sé, lo aprendí en la secundaria. En español leíamos mucho y el profesor también nos leía cuantos, historias y como a mi me gustaba mucho leer me fascinaba escucharlo, teníamos un libro que se llamaba “el galano arte de leer” que me aprendí de memoria casi todo. En taller aprendía a cocinar y no se aceptaban hombres. A los maestros les importaba mucho el respeto entre todos”¹²²

Como se observa, Libertad al igual que Dulce viven sus experiencias en la secundaria donde prevalece la buena conducta, la obediencia, la imposición de ideas, seguido de la transmisión de contenidos conceptuales. La enseñanza de sus diversos maestros, permiten que su estancia en este nivel educativo por un lado, represente aprendizajes significativos y por otro, solo se enseñe por cubrir

prevaleció el interés en la educación. En esta gestión se elaboró el Plan Nacional de Educación con el que se pretendía resolver las necesidades educativas que finalmente no se llevaron a cabo. Ver SNTE (2003) p. 35

¹²¹De acuerdo con las propias palabras del presidente Díaz Ordaz, debían orientarse a: hacer comprender al educando que no todo está permitido, que su derecho está limitado por el derecho de los demás, que vivir en sociedad implica tolerar, para ser tolerado, que todo derecho trae aparejada una correlativa obligación, que no toda la responsabilidad del acto del menor es de los padres o la sociedad. Ver SNTE (2003) p. 35

¹²² RE03/191007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 1

sus horas y no se tomen en cuenta los procesos psicológicos y pedagógicos por lo que pueden pasar los alumnos.

En suma, cabe resaltar que las experiencias tanto en la familia como en la escolaridad de Libertad cobran sentido como un conocimiento y un capital cultural un tanto limitado debido a las desventajas económicas y afectivas del contexto en el que creció. Se pudo observar que existieron pocas oportunidades de aprendizaje y orientación, tanto de la familia como de la escuela, recordando que son sus maestros quienes le brindan a Libertad en la escuela tanto saberes afectivos, como la transmisión de contenidos conceptuales dándole prioridad a aspectos informativos más que formativos. Esto permite comprender inicialmente que ese sentido práctico de un saber hacer que significa a su labor docente Libertad, y que se enfatiza en prácticas que se relacionan con la transmisión de contenidos conceptuales, es porque difícilmente existieron en su espacio social y simbólico oportunidades y aprendizajes de construcción permanente reflexiva y crítica que le permitieran accionar su profesión de otra manera. Lo que prevaleció fueron experiencias donde abundaba la pobreza, la ignorancia y el retraso cultural. De esta forma, se puede explicar la limitada racionalidad que se le brinda a Libertad desde niña en la familia y en la escuela sobreviviendo con lo que se le presentara en su momento, y algo similar es lo que se puede observar hoy en sus prácticas basadas en el saber de la experiencia y de sentido común.

Por su parte, en la maestra Dulce se pudo observar que, el hecho de que haya crecido entre maestros, el apoyo y atención que se ofrece desde niña y haber crecido en un espacio entre libros y maestros, explica cómo es que el sentido práctico de ver y hacer lo que siempre hicieron sus padres, está presente en su inconsciente. *“mi mamá me enseñaba a leer y escribir, las matemáticas, a ser*

actividades en mi libreta mientras ella estudiaba. Yo casi siempre fui su alumna, ella me enseñaba todo y me decía como hacer las cosas”¹²³

Por lo tanto, se puede advertir que el significado que ha imprimido Dulce a su saber docente, tiene un origen en las experiencias que le ofreció su familia y la escolaridad básica ya que crece en un ambiente de maestros donde su propia madre es su maestra y le es transmitido un conocimiento académico básico como lo es la lectura, escritura y las matemáticas. Así se logra evidenciar que las experiencias que les brinda el espacio social y simbólico del que forman parte tienen un gran peso e impacto en los saberes que continúan reconstruyendo a lo largo de su vida y que aterrizan en un ser docente. El desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad.

1.2 La elección de ser maestra: como imposición “ya estaba dicho”, como necesidad y deseo de superación personal “yo decido ir a la escuela”

Hablar de formación como una visión global es lo que menciona Reyes R. (1993) en términos de proceso, “alude a los diferentes momentos por los que ha transitado el sujeto en formación y que fueron vividos con mayor o menor conciencia pero que permanecen como soporte para articulaciones posteriores abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo como situaciones que jamás se

¹²³ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 6 y 7

pueden renunciar, pero que son susceptibles de ser resinificadas permanentemente”¹²⁴

Esto significa que, a pesar de que la formación inicial como docentes, alude a una etapa común en la vida de la mayoría de los maestros en una nueva cultura institucional, su proceso de formación personal y académico vivido en otras instancias significativas como lo es la familia y la escolaridad temprana, son experiencias que, a pesar de ser momentos pasados, siguen actuando e influyendo en el quehacer presente. Esto es a lo que Reyes R. (1993) se refiere como “la historia, a los momentos que vivimos anteriormente y que incidieron en lo que somos”¹²⁵ En las experiencias de formación estos lazos se entrelazan permanentemente y resulta casi imposible separarlos.

Asumiendo esta noción de formación considero necesario reconocer a Dulce y Libertad como alumnas en sus experiencias pasadas y presentes en su vida cotidiana en la normal, sus concepciones, saberes, valores y reflexiones de sí mismas, lo que en realidad vivieron. Conuerdo así con Tlaseca M. (2001) en la importancia de reconocer al docente “entenderlo en sus preocupaciones éticas y pedagógicas y en las relaciones entre éstas y sus saberes y acción”¹²⁶. Esto implica hacer un reconocimiento de las educadoras desde ellas mismas, se visualiza a la docente como un sujeto de conocimiento, de saberes y el lugar de sus saberes en el proceso de formación docente.

¹²⁴ Reyes, R. (1993) “La formación inicial del profesor de educación básica” en Revista Cero en Conducta Año 8 N. 33.34 México. p. 4-14

¹²⁵ Al pensar en nuestra formación actual, nos asaltan recuerdos y asociaciones sobre momentos pasados y a la inversa. La formación es un punto de partida para nuestras actividades formativas que se desprenden del proyecto personal. Establecer una relación entre el pasado, el presente y el porvenir de un proceso de formación es algo complejo. Ver Reyes, R. (1993) op. cit. p.5

¹²⁶ Tlaseca, M. (2001) “El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente” (31-52) e “Historizar la formación del maestro, relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes” (195-212) en Tlaseca, M. (Coord) El saber de los maestros en la formación docente. UPN, México. P. 31

En este proceso de reconocerse uno mismo, “actualiza como el maestro se ha venido pensando y piensa su acción docente, sus preocupaciones, ideas, creencias, acerca de su ser docente, siendo un proceso inclusivo de los pensamientos, acciones y saberes de los formadores”¹²⁷. El reconocimiento del saber de las educadoras, como algo constitutivo de ser docente, no limitado al orden intelectual y cognitivo, sino que implica dimensiones y personales, sociales inherentes al ser docente.

Hablar de la formación inicial del docente, es aludir a “una etapa común en la vida de todos o de la mayoría de los participantes en esta actividad”¹²⁸ esta serie de experiencias tienen que ver en una primera etapa con la elección de una profesión y la preparación para el ejercicio de la misma. Es un momento de inicio de una formación que continúa a lo largo de la actividad profesional y que incidirá de modo determinante en todo el resto de sus actividades, sus posibilidades y su manera de ser.

Sin duda este hecho es uno de los aspectos significativos en la vida de una persona, ya que como lo he mencionado anteriormente, el habitus construido, el campo y espacio social de los sujetos, determina sus posibilidades de movilización social y por ende su profesión, en este caso de docentes. Este hecho de elección de una profesión determina una ubicación económica y social, lo que implica contar o no con oportunidades y posibilidades, una manera de ver el mundo y la vida “nuestro modo de vida y la manera en que lo entendemos es resultado en buena medida de una inserción profesional. La elección profesional y la formación que de ahí se deriva implica un proceso de diferenciación en relación con quienes no ejercen la misma profesión y que por lo mismo no comparten nuestros

¹²⁷ Ver Reyes, R. (1993) “La formación inicial del profesor de educación básica” p. 8

¹²⁸ La formación inicial implica un proceso permanente durante todo el ejercicio profesional del maestro. Se sientan las bases para que el profesor pueda aprender a lo largo de toda su experiencia profesional. Es el momento en el que el sujeto se inserta en el proceso formativo determinado socialmente. Ver Reyes, R. (1993) op. cit. p. 8

intereses y valores.”¹²⁹ Es decir, elegir una profesión es decidir qué se quiere ser, pero también que es lo que no se quiere ser o no se puede ser, todo esto depende de quiénes somos y las posibilidades que tenemos, así se decide ser maestro, así lo viven Dulce y Libertad.

Esta etapa crucial y momento significativo que viven las alumnas Dulce y Libertad es, cuando se decide que estudiarían para ser docentes, esto lo viven al salir de la secundaria¹³⁰ en 1976 y 1980 cuando se estudiaba para ser maestro con los estudios de nivel media básica. Las docentes tenían entre 14 y 15 años, quienes por las carencias económicas y por la influencia de los padres, se ven en la obligación de estudiar para ser maestras. En un primer caso la maestra Dulce decide ser maestra del nivel preescolar por la imposición de sus padres como lo expresa:

“Elsa: _ ¿Cómo llega a ser maestra?

M. Dulce: _ Después de la secundaria, entramos a la normal directamente, yo entro en la segunda generación del CREN, no quería decir que era mi profesión ideal ¿no?, para mí la profesión ideal que quería era el trabajo social, si te das cuenta por ahí voy. Pero por influencia de mi mamá yo entro al CREN, porque ella iba a la licenciatura, estudiaba la UPN en el CREN, aquí no había. Yo iba de niña, entonces me llevaba, yo jugaba en los jardines y una vez me dijo “tu aquí vas a estudiar” y yo dije no voy a ser maestra. Pero eran muchas cosas de que sales muy chica, yo salí a los 14 años de la

¹²⁹ Ver Reyes, R. op. cit. p. 9

¹³⁰ En 1973 se promulgó la nueva Ley Federal de Educación que establece que la educación es un servicio público y cumple con una función social que ejerce plenamente el Estado. La SEP trató de resolver el problema de la insuficiencia de maestros por un lado contratando a los egresados que se encontraban fuera de servicio y a través de programas implementados. Respecto a la educación preescolar en cada estado se estableció un centro piloto que se pudieran capacitar a técnicas. Las aspirantes debían contar con estudios de educación media básica y ser originarias de esa comunidad o bien, de alguna cercana. Los cursos de capacitación duraban un año y eran impartidos por especialistas enviados por la DGEP. En 1975 el secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, expidió el siguiente acuerdo: 1. La DGEN organizará e implementará cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria a los maestros de ese tipo educativo en servicio, de la SEP. 2. Para ingresar a los cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, será indispensable acreditar, como antecedente propedéutico, haber terminado previamente los estudios completos de Profesor de Educación Preescolar o de Primaria, de Bachillerato o los declarados equivalentes por a Dirección General de Asuntos jurídicos y Revalidación de Estudios. Ver SNTE (2003) p. 38.

secundaria, entonces todavía no tienes esa fuerza para decir, no quiero esto, o lo dices con una forma muy débil ¿no?, entonces este, a lo mejor esta es la búsqueda que tengo ¿no?, de ir a otros terrenos de mi profesión. Fíjate que yo no decido ser maestra, yo no decido entrar a la Normal, ya estaba dicho ¿no? No te voy a mentir, no era mi carrera, pero si la disfruté, al principio no sabía lo que quería, ya de que entré me olvide del asunto y a disfrutarla ¿no?”¹³¹

En este caso se advierte que en aquella época la razón que la llevó a ser maestra fue por la influencia de sus padres, por quiénes eran ellos, por su situación económica y familiar, por el capital cultural que poseían, ya que crece entre libros y maestros, es algo que ya estaba dicho por la propia cultura en la que creció, porque era lo que sus padres le podían brindar, así lo habían decidido desde que era niña. La edad en la que se encontraba la maestra Dulce es otro aspecto importante que determina la elección de ser maestra, que es tomada por sus padres, más que por ella misma, porque en ese momento joven de su vida no sabía lo que quería.

Por su parte la maestra Libertad muestra otras razones que la llevaron a tomar la decisión de ser docente, en ese caso, fue por necesidad, por tener una situación económica carente, fue una de sus opciones para poder estudiar y trabajar en poco tiempo. Aquí de igual manera influyó su espacio social, su influencia familiar, su posición económica y por su puesto su reducido capital económico y cultural, como lo menciona la maestra:

“Elsa: Cuando decidió ser maestra de primaria ¿cuál fue la razón?, ¿Era su vocación, era lo que quería?

M. Libertad: La verdad, primero porque era una carrera corta y yo sabía que en mi casa no me iban a mantener una carrera muy larga, entonces dije me estoy ahí, son 4 años y ya salgo con la posibilidad de trabajar en poco tiempo de salir, no sé hija, no sé porque decido entrar a la docencia, era por mi situación económica, era muy chica no sabía ni lo

¹³¹ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 6 y 7

que quería. A veces no tenía ni para mi pasaje para ir a la escuela. Hubo una ocasión en que no me fui a Pachuca un domingo para ir lunes porque no tenía dinero para irme, me iba hasta martes o ya cuando me daba mi papá o conseguía para irme y así terminé de estudiar”¹³²

La necesidad de poder salir adelante, trabajar y ganar dinero, para mejorar su forma de vida, son los factores más relevantes por los que la maestra se ve en la necesidad de estudiar para ser docente. Se puede advertir además que en ese momento antes de ingresar a la normal no existe un proyecto de vida profesional, no hay una decisión consciente de la profesión, *“no sé sabe porque decidir entrar a la docencia, se es muy chica no se sabe ni lo que uno quería”¹³³*. Esto se da en un momento social de México en el que la carrera de docente era una enorme necesidad del país, se requerían de docentes para alfabetizar a toda la población rural, para esto, era bien sabido que para estudiar para docente el único requisito era tener los estudios de nivel básico y esto era una buena posibilidad para que Libertad pudiera ganar dinero con poco tiempo de estudios ya que así obtendría fácilmente una plaza.

Esto hecho de no tener clara la decisión de ser maestra se relaciona con lo que Daniel Hameline cuestiona la “intención de instruir”¹³⁴ ¿Por qué la elección de un oficio “instituye” una relación con la infancia? Por supuesto que conviene cuestionar una “elección”, una eventual vocación. Pero en las educadoras no existe necesariamente la consecuencia de una elección explícita, sino en general, el azar, las necesidades de un empleo, una decisión inconsciente que viene determinada por su espacio social y simbólico y sus aprendizajes desde niña. Sin duda, la formación que se obtiene desde el seno familiar y escolar afecta a las docentes en su totalidad, lo que en su fase de preparación y en su ejercicio incidirá de manera significativa en su manera de ser a lo largo de su vida.

¹³² RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 12

¹³³ Idem

¹³⁴ Filloux, Jean Claude (2000) “El juego de los deseos”, pp. 27-42; “la transferencia”, pp. 43-53 en Campo Pedagógico y psicoanálisis edit. Nueva Visión, Buenos Aires. p. 34

Este acontecimiento tiene un sentido siempre personal y es inherente a una historia, pero además “la vocación, las perspectivas son respuesta que se van respondiendo a lo largo del ejercicio profesional”¹³⁵ Así , cuando las maestras comienzan a vivir y experimentar la realidad escolar llena de patologías, al someterse al dominio y control de las normas y autoridades educativas, cuando sus procesos formativos como sujetos van evolucionando y encuentran significados en otros espacios sociales personales que viven fuera de la escuela, comienzan a cuestionarse y a buscar su carrera de vida o vocación, como lo vive la maestra Dulce:

“Para mí han sido etapas muy difíciles y marcadas, y si me decía mi maestro, conforme vayan cambiando de conciencia muchos van a cambiar de empleo, porque se van a dar cuenta de que no es el adecuado, no porque no sea bueno, sino porque hubiera preferido otra cosa. No era mi carrera, pero si la disfruté, al principio no sabía lo que quería, ya de que entré me olvidé del asunto y a disfrutarla ¿no?”¹³⁶.

“¡Hay! sí me encanta, esto es mi pasión, esto es mi profesión, esto es lo mío, esto era mi profesión, por eso no termine la UPN, porque tenía que decidirme entre terminar la licenciatura o hacer la maestría en clarividencia, no me daba tiempo, y me decidí por esto, deje la UPN cuando ya llevaba dos años”.¹³⁷

Como se advierte, para Dulce la elección de ser maestra se muestra como imposición implícita por su propio espacio simbólico en el que creció, es así como este hecho influye posteriormente en la búsqueda de una vocación que no es de docente. Por lo tanto, se vislumbra una no vocación de profesión docente que propicia en Dulce un conocimiento poco claro de su vocación en el mismo proceso formación en la normal y de vida docente. Así, Dulce vive sus experiencias como

¹³⁵ Filloux, Jean Claude op. cit. p.27

¹³⁶ RE12/211107/JNNA/ECT M.DULCE P. 16

¹³⁷ RE02/270907/JNNA/ECT M.DULCE P. 7

docente porque aprende a vivir en su cultura de maestros y a disfrutar su profesión.

En suma, las etapas que viven las maestras desde niñas hasta la adolescencia, donde se cuenta o no con orientación, recursos económicos y afectivos, con una preparación formal y no formal, donde difícilmente se visualiza un proyecto de vida, obstaculizan la claridad, vocación y, ante esto se propician complejidades, dificultades de comprensión sobre su práctica docente, esto “explica en buena parte el comportamiento profesional”¹³⁸.

Como se puede ver, las docentes, desde antes de ingresar a la normal, se encuentran en conflictos internos y necesidades económicas, situaciones familiares significativas, y no son ellas quienes deciden ser maestras, sino que se ven influenciadas por el contexto social, económico y familiar y social en el que se encuentran. De esta manera, en el caso de la maestra Libertad quién llega a ser maestra por necesidad, por superación personal, porque era una buena opción para superarse ganar dinero y tener un trabajo para poder sobrevivir en su medio carente. La maestra Dulce como se podrá ver, decide ser maestra por la imposición ya dicha de sus padres maestros y su espacio social.

1.3 Experiencias vividas en la normal “Era muy chica, no sabía lo que quería”.

Bajo este reconocimiento de la formación docente como “la reflexión acerca de sí mismo y el saber mismo como la historicidad que reclama la comprensión de los significados de la acción y verdades del maestro”¹³⁹, es como me permito realizar

¹³⁸ Filloux, Jean Claude (2000) p. 34

¹³⁹ Tlaseca, M. (2001) “El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente” 31-52 e “Historizar la formación del maestro, relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes” 195-212 en: Tlaseca, M. (Coord) El saber de los maestros en la formación docente. UPN, México. P. 196

el análisis de las experiencias vividas por las educadoras en su formación inicial, en situaciones particulares pero además bajo construcciones sociales colectivas que se han configurado de significados prácticos en su saber y hacer.

Tomando en cuenta que, la formación inicial es “el momento en el que el sujeto se inserta en el proceso formativo determinado socialmente, por el que se asumirá un lugar profesional en la sociedad; es el momento de inicio de una formación que continuará a lo largo de su actividad profesional y que incidirá de manera determinante en todo el resto de sus actividades, sus posibilidades y su manera de ser”¹⁴⁰ y es, en este momento de sus vidas de las educadoras, en el ingreso y permanencia en la normal en el que me detendré en este análisis para seguir comprendiendo porque las educadoras piensan y actúan de determinada manera dándole un sentido práctico a su saber y hacer, que es en esta etapa de su vida donde pudiera rastrearse de manera más evidente sus prácticas y concepciones como docentes.

Las concepciones, pensamientos y sentido práctico de las docentes Dulce y Libertad sobre su práctica, cobran mayor importancia, en una etapa de formación profesional, cuando aprenden o no en su educación normal, las formas de ser docente y los contenidos a enseñar a los niños. En ese tránsito de su formación como maestras, se viven experiencias como jóvenes en una institución rígida y se les enseñan materias que difícilmente representaron algo significativo.

Como resultado de una elección de la profesión determinada por factores económicos, familiares, escolares y sociales de una cultura particular, la maestra Libertad inicia sus estudios en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) solo por un año, de 1976 a 1977, ya que interrumpe sus estudios por contraer

¹⁴⁰ Reyes, R. (1993) “La formación inicial del profesor de educación básica” pp. 4-14 en: Revista Cero en Conducta Año 8 N. 33.34 México. p. 9

matrimonio. Después de un año regresa a estudiar en una normal privada llamada “Rojo Gómez” ubicada en Pachuca Hidalgo, con el plan de cuatro años como maestra de primaria. Así expresa sus experiencias al comenzar a socializar en una nueva institución para formarse como maestra.

“Elsa: ¿Cómo fue su experiencia en la normal?”

M. Libertad: Yo tenía 17 años. Todos éramos de la edad, en la edad en que horita estuviéramos en la prepa pero estábamos en la normal. Éramos muy idealistas decíamos que era bueno el socialismo y cosas así. Y esas ideas se integraban en los de la sociedad de alumnos, ellos llevaban música de protesta, llevaban a Oscar Chávez, muy bonitas pero siempre en contra del capitalismo en contra de todo eso, Palomares, creo, o sea muchas cosas y como la escuela muchas veces prohibía que fueran ese tipo de personas, pues lógico, no querían que fueran para que se generaran problemas con los maestros o con la misma dirección. Pero muchas veces se hacían aun en contra del director. Se utilizaba el salón y si no nos dejaban el salón, lo hacíamos afuera en el jardín, o en donde sea. Era bonito, porque tú te identificabas con ellos y pues siempre fue una cosa muy bonita, luchábamos para mejorar las situaciones injustas”¹⁴¹

Se puede advertir aquí un factor determinante como lo es el grupo escolar, la interacción con sus iguales, una influencia que Libertad vivió en la normal como una experiencia de rebelión y protesta, en donde los normalistas se unían para resolver los problemas que a su parecer eran injustos. Se advierte en este caso como la institución, su cultura sus formas de vida fueron formando parte significativa para esta maestra así como menciona Reyes R. (1993) “hay un momento de la formación inicial en que el sujeto asume, en mayor o menor grado, el predominio del proyecto institucional sobre el personal”¹⁴² de manera que Libertad se ve en la necesidad de adaptarse a las prácticas y formas de pensar que le exige el espacio donde se forma. Esta condición implica que quienes se

¹⁴¹ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 3

¹⁴² Reyes, R. (1993) “La formación inicial del profesor de educación básica” pp. 4-14 en: Revista Cero en Conducta Año 8 N. 33.34 México. p. 10

integran a una institución tienen que adaptarse a la rutina que establece la propia institución. Así lo cuenta la maestra:

“Elsa: ¿Cómo era ese ambiente?

M. Libertad: Había como mucha rebelión, estaban todavía muchas cosas de protesta. Si en otras normales había problemas, las normales se unían todas a pesar de que fueran en otros estados se unían, y en esa época había mucha música de protesta y cosas así por el movimiento del 68, todo ese movimiento de jóvenes estaba muy fresco aún, era lo del socialismo había muchos que querían que ese sistema se implantara aquí y había muchos jóvenes socialistas, como que era una confusión. Todo este movimiento, todas esas ideas un poco revolucionarias, un poco socialistas digamos estaban entre los jóvenes y pues sí, siendo jóvenes tenemos las cosas muy idealizadas, entonces yo me unía a ellos, tenía que participar¹⁴³.

En esa época de estudio cuando Libertad egresa de la secundaria a finales de los 70ás, se ve influenciada por experiencias de rebelión en la normal tras la influencia del movimiento estudiantil de 1968¹⁴⁴, así, ella se une a sus compañeros en sus luchas y huelgas, vive momentos compartidos y problemas vividos con sus iguales, experiencias importantes para esta educadora que influye en este momento de su formación ya que empieza a socializar, participar y conocer situaciones nuevas, y acciones implícitas que se viven en esta institución.

Esta etapa además es importante para las dos alumnas y sus experiencias significativas con sus maestros ya que se vislumbran “procesos identificadorios que viven los estudiantes al establecer de diversas maneras de relación con los maestros de la institución”¹⁴⁵. Dichos procesos junto con la preparación académica

¹⁴³ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 3

¹⁴⁴ En el año de 1968 es marcado por el movimiento estudiantil con respuesta a un sistema político rígido, incapaz de abrir canales de expresión social y política, que trajo múltiples consecuencias. En educación se planteaba una reforma educativa que sentara las bases del ser humano. Ver SNTE (2003) p. 35

¹⁴⁵ Reyes, R. (1993) en “La formación inicial del profesor de educación básica” en: Revista Cero en Conducta Año 8 N. 33.34 México. p. 101

son componentes esenciales en la formación inicial. De esta manera ellas expresan sus experiencias sobre sus maestros.

“Elsa: ¿Y sus maestros cómo eran?”

M. Libertad: Eran un poco exigentes pero era por lo mismo y había algunos que coincidían con las ideas de los jóvenes. Eran muy exigentes porque a veces nos exigían trabajo de investigación y de que a veces nos teníamos que quedar en la biblioteca a realizar los trabajos que ellos nos indicaban. No llevábamos libros, todo lo encontramos en la biblioteca. Nada más nuestra libreta para cada materia y en donde anotábamos todo y era bonito, pero o sea cada maestro nos daba didáctica o sea la manera de enseñar”¹⁴⁶

Se advierte en este sentido, cómo es que el recuerdo y significado que se tuvo sobre los maestros y el ambiente institucional es diverso. Por una parte se puede ver la influencia de maestros que le dan mayor relevancia a los aspectos académicos y que han asumido un rol autoritario rígido que impone a sus alumnos el deber ser, y por otra parte, lo que sucedía en la institución de manera implícita. Al respecto Vite (2007) menciona que “el espacio institucional provee a los sujetos de un lenguaje común, de una serie de acciones permitidas y alentadas y un conjunto de prácticas prohibidas”¹⁴⁷ o tácitas que por lo regular se viven como situaciones “rígidas” como también se percibe en la experiencia de la maestra Dulce:

“Elsa: _ ¿Recuerda alguna experiencia que se haya quedado presente de algún maestro?”

M. Dulce: _ Muy amena una maestra de la normal era directora en ese entonces, era muy sensible, yo creo demasiado, “que decían que hasta porque pasaba la mosca lloraba” pero yo me identifiqué mucho con ella porque me ayudó a expresar lo que yo en algún momento no podía expresar a través de la poesía. Entonces fue mi primera poesía muy

¹⁴⁶ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 3

¹⁴⁷ Vite V. (2007) “El sistema de internado en la Normal de El Mexe: Mundo, Submundo inframundo” En: Elia Delgadillo Santos et. al. Prácticas Sujetos e Historia. Formación y Gestión Educativa en el Estado de Hidalgo. México, UPN-Hidalgo. pp. 65-103.

cortita. Yo escribí la poesía, pero eso me ayudó a reconocer parte de mí. Recuerdo que hicimos una actividad en donde invitamos al escritor José Agustín a la escuela, y fue, me quedó muy grabado eso, porque fue mi primer enfrentamiento ante las cosas que se viven, ahora ya las he vivido en el plano profesional. Ella nos crea ese ambiente tan mágico ¿no?, como era ella de sensible del interés que teníamos de conocer a José Agustín y nos hizo muy rico en ese momento. Todos escribimos una poesía, y luego hicimos una invitación, escribimos la carta para este escritor fuera al encuentro. Pero recuerdo que había conflictos en la Normal con otra maestra, la de danza muy rígida y nos dijo “pues nos vamos a ir a ensayar al deportivo tal en Pachuca y la que no vaya reprueba” .Entonces era a esa hora con la finalidad de limitar esa actividad, de bloquear y todo. Recuerdo a mi maestra llorando, pero regresamos muy rápido con una amiga, y logré verlo, logré saludarlo y ahí fue mi primer enfrentamiento el ver como entre los mismos compañeros de trabajo se bloquean cosas creativas, ya después lo enfrenté como profesionista pero en ese momento, lo enfrenté con mis maestros¹⁴⁸.

Se percibe en su experiencia, a la docente que ofrece flexibilidad y sensibilidad para comprender a sus alumnos y para acercarlos al conocimiento de manera significativa como fue la experiencia de la maestra Dulce con su maestra Lupita, pero además la rigidez o el ambiente institucional de sufrimiento donde existen problemáticas como la balcanización entre profesores y que influye en los alumnos, en este caso en Dulce. Sin embargo, en los dos casos de Dulce y Libertad puede advertirse que la Normal como institución, permite la conformación de una urdimbre de significados que comparten los integrantes de la institución y mediante los cuales les es posible comunicarse y actuar dentro de un marco establecido.

Parte de este marco establecido, sin duda es un aspecto de suma relevancia que mencionaron las educadoras, y que viene siendo la preparación académica, la metodología, cruzada por la presencia de la teoría y la práctica. Recordemos que

¹⁴⁸ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 5

con la implantación de la Ley Federal de Educación en 1973 y la Reforma educativa de 1975¹⁴⁹ más que transmitir conocimientos, “se procuraría desarrollar actitudes de experimentación, reflexión y crítica, enseñar a aprender e inducir el autoaprendizaje, en suma, se pretendía que el proceso educativo prepare a las nuevas generaciones a la cultura científico-tecnológica y al cambio permanente que les espera”¹⁵⁰ como se puede ver, se pretendía atender los procesos formativos más que los informativos. Sin embargo, son ideales que recuerdan vagamente las educadoras porque prácticamente, el saber transmitido por sus maestros “no representó algo significativo”¹⁵¹.

“Elsa: En ese tiempo ¿estudiaba para maestra de primaria? ¿Qué materias llevaban o que les enseñaban para ser maestros?”

M. Libertad: Yo estudiaba para maestra de primaria. Nos enseñaban didácticas, por ejemplo llevábamos matemáticas y aparte llevábamos didáctica de matemáticas. Llevábamos naturales y didáctica de naturales. O sea, la manera en cómo enseñar y cómo elaborar los planes, como eso que estábamos estudiando de matemáticas podíamos aplicarlo a los niños, pero era sólo el discurso, porque en la realidad nunca lo llevábamos a la práctica. Son cosas de las que ya no me acuerdo porque no eran importantes ni significativas ¿para qué? Si no teníamos mucho contacto con los niños”¹⁵²

“Elsa: _ ¿Recuerda lo que le enseñaron en la normal?”

M. Dulce: _ Pues llevábamos danza, música, todavía en ese tiempo no estaba muy escuchada las artes, entonces llevábamos guitarra, pero no me sirvió de nada solo aprendí el círculo de sol, pero llevábamos artes

¹⁴⁹ Se aprobó en agosto de 1975 un nuevo plan de estudios de la enseñanza normal que establece tres áreas: científico-humanista (matemáticas, español, ciencias naturales y sociales), formación física, estética y tecnológica y formación profesional específica. Se procuró vincular el estudio de cada asignatura con el de su didáctica. Esta reforma intentó subsanar una previa (1972) que había recargado excesivamente el plan de estudios añadiéndole las nuevas materias del Bachillerato. Al término de ocho semestres se otorga el título de Profesor de Educación Primaria, y además el grado de bachiller que permite proseguir estudios de nivel superior. También se innovaron licenciaturas por sistemas abiertos, en Educación Preescolar y Primaria. Ver Latapí, Pablo “III La reforma educativa y apreciación crítica” en: Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva Imagen. México 1984. pp. 49-153

¹⁵⁰ Idem

¹⁵¹ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 7

¹⁵² RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 3

plásticas, me metí a un taller de cocina que llevaba yo desde la secundaria, también matemáticas, inglés, pedagogía, psicología. En psicología aprendimos más de la vida del maestro que lo que realmente necesitábamos, había maestros muy comprometidos como la maestra de matemáticas, la maestra de español, de pedagogía, pero lógico que los maestros tenían más experiencia en educación primaria, no tenían mucha experiencia en preescolar, no sabían, entonces realmente yo considero que son materias que me olvidé muy pronto de ellas, no representaron algo significativo que me pudiera ayudar ¿no?”¹⁵³

Las dos educadoras se forman con el plan de estudios de 1975, es necesario por lo tanto contextualizar la época para profundizar en el análisis. Es importante considerar que en ese tiempo estaba en pleno apogeo en México, la Tecnología educativa y, por ese motivo, por primera vez apareció en un Plan de estudios de educación normal, la materia “Tecnología educativa”¹⁵⁴. Además, el diseño curricular se sustentó en esta perspectiva en cuanto que la teoría curricular técnica refleja el pensamiento positivista y corresponde a un modelo tecnológico cuyo elemento fundamental son los objetivos.

Con relación a los programas de estudio, se recomendó el modelo de organización curricular por áreas¹⁵⁵ de conocimiento como una forma de integración de los mismos. Así se elaboraron el mapa curricular y los programas de estudio. Para la

¹⁵³ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 7

¹⁵⁴ Respecto a la Tecnología educativa puede decirse que existen, al menos, dos tendencias: una que recupera los planteamientos de Skinner y que está más relacionados con el cine, la radio y la televisión y la otra, que ha sido recomendada por organismos internacionales como la OEA y la UNESCO relacionadas con el enfoque de sistemas, los objetivos y los modelos de instrucción. En este caso, éstos últimos conforman los fundamentos del Programa para las normales del 75. Ver formaciondocente@sep.gob.mx. La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México Policarpo Chacón Ángel

¹⁵⁵ Ese Plan tuvo la intención de vincular estrechamente el dominio del conocimiento y su metodología, por esta razón se cursaron las materias y su didáctica, y se redujo el número de materias y el tiempo destinado a ellas. Mientras que con el Plan de estudios 1972 se cursaban 13 materias con 36 horas de clase a la semana, con el Plan 75 sólo se cursaban nueve materias en treinta horas de clase a la semana. El Plan de estudios 1975 fue el verdadero Plan de estudios de la reforma educativa de Luis Echeverría, no el de 1972, ya que su estructura curricular está diseñada por áreas de conocimiento, como se trabajaba en la educación básica. Este Plan tuvo en realidad un carácter transicional hacia la elevación al nivel de licenciatura de los estudios normalistas, lo cual se dio nueve años después, en 1984. Ver formaciondocente@sep.gob.mx. La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México Policarpo Chacón Ángel

Tecnología educativa “lo más importante era lo que acontecía en el aula, es decir, lo que los alumnos aprendían en ella, en este caso, lo que los futuros profesores aprendían y podían demostrar frente al maestro, para poder ser enjuiciados por él conforme a los objetivos programáticos”¹⁵⁶

Formalmente el modelo de profesor que pretendió formarse con este plan fue un profesor cabalmente realizado, con capacidades científicas y dominio de técnicas; capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico; poseedor de capacidad crítica, dominio de los métodos de las ciencias y una formación científica, pero sobre todo capaz de conducir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en estas características, la enseñanza consiste en que el maestro conduce, organiza, estimula y guía al educando, es decir, se convierte en un auténtico educador, auxiliado por los programas de estudio, los libros de texto, las guías didácticas y los demás recursos puestos a su disposición.

Visto de esta manera, el proceso de formación inicial de las educadoras Dulce y Libertad, estuvo sujeto bajo un enfoque con las tendencias y paradigmas positivistas y academicistas, con teorías lógicas de la enseñanza, empleándose un conductismo híbrido¹⁵⁷, un reduccionismo de la realidad educativa, pues como alumnas fueron consideradas por algunos maestros como máquinas u objetos receptores de contenidos académicos. Con enfoques científicos reductivos del estudio de la enseñanza que tratan de describirla en términos objetivos y dirigen su atención solo a fenómenos exteriores y observables y no tienen en cuenta la

¹⁵⁶Idem

¹⁵⁷ Erickson, Frederick al respecto señala que se da prioridad a la conducta observable, a los significados fijos y obvios, que constituye el fundamento del enfoque denominado proceso-producto en la investigación sobre eficacia docente. A menudo se emplean modelos causales lineales, se observan conductas y se deducen relaciones entre diversas variables conductuales y no a las definiciones de significado de los propios actores. Ver Erickson, Frederick (1988) “Métodos cualitativos de investigación en la enseñanza” En: M. Wittrock La enseñanza de la investigación II (209-) Barcelona Paidós p. 212

rica vida interior de los docentes, su vida cotidiana, su toma de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de reflexión.

Las concepciones y pensamientos de las educadoras y del sentido práctico de su labor, como un saber hacer, influye además en una etapa de formación profesional, cuando tratan de aprender los contenidos y las formas a enseñar para lograr la eficacia y eficiencia en los niños. En ese tránsito de su formación como maestras, se cuenta con pocas posibilidades de aprendizaje significativo y de habilidades para la reflexión, como lo habían estado viviendo desde niñas en la familia y la escuela, que les brinden elementos para ser maestras de preescolar, como lo cuentan en las entrevistas.

“Elsa: Y en ese tiempo ¿iban a observar y practicar?

“sí, íbamos a observar a una escuela primaria pero nada más a observar no podíamos participar, nos parábamos en la parte de atrás y veíamos cómo la maestra daba clase, cómo enseñaba los contenidos, como se portaban los niños ya después comentábamos lo que habíamos visto o lo que nos parecía y después el maestro nos decía cómo teníamos que ser como maestras. Pero pues sí, careces de muchos elementos, a veces no sabías ni porqué la maestra estaba haciendo eso, pero no preguntábamos porque no debíamos interrumpir, porque no sabíamos, en realidad ni los propios maestros sabían bien lo que nos enseñaban”¹⁵⁸

Se puede analizar como la visión del ser docente es a través de modelos lineales y controlados, donde los roles del docente y del estudiante son predeterminados por el deber ser¹⁵⁹, por ejemplo, en este caso, a la observación no participativa, al dominio de contenidos de la enseñanza, a la rigidez y desconocimiento de los propios formadores y a la ausencia de la relación con la realidad escolar y educativa.

¹⁵⁸ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 4

¹⁵⁹ Al respecto Erickson, F. menciona que los roles del docente y del estudiante en el enfoque proceso-producto, se explican dentro de categorías predeterminadas según las cuales no toman en cuenta las dimensiones informales y extraoficiales del rol y el estatus en el aula.

Con respecto a la observación sistemática¹⁶⁰ del aula que hacían las educadoras, se puede argumentar con los aportes de Erickson (1989), que bajo la tendencia positivista eran básicamente centradas en las teorías, los contenidos, conducta del docente y alumnos de manera generalizada. Las educadoras tenían predeterminado que es lo a lo que prestarían importancia en las observaciones controladas por un deber ser y por el rol instructor de sus maestros.

Ahora se puede reflexionar que las dos docentes, fueron formadas con tendencias positivistas racionalistas, con las que ellas habían crecido y las cuales seguían reproduciendo sus maestros, donde dominaba un modelo de formación centrado en adquisiciones,¹⁶¹ pesar de implantarse en el país objetivos educativos centrados en lo formativo, y me atrevo a decir que en muchos momentos ni esta adquisición de contenidos se llegaba a realizar, ya que como expresan las docentes se carecían de muchos elementos, ni los propios maestros sabían lo que nos enseñaban.

Este sentido académico centrado en adquisiciones poco claras y argumentadas que las maestras tuvieron en su formación en la normal tiene un trasfondo con la reforma educativa ya que “lo que hizo tan ineficiente este movimiento de reforma fue que nunca preparó el terreno en el que se iba a sembrar, nunca advirtió a las escuelas ni a sus maestros de la profundidad y la complejidad que significaba, desconoció los rasgos más elementales de la identidad normalista, sus

¹⁶⁰ La observación sistemática: Las prácticas de enseñanza eran supervisadas directamente por observadores que tomaban nota de la aparición de diversos tipos de conducta predeterminadas por parte del docente y de los estudiantes (interrogatorios, alabanzas y reprimendas del profesor, la conducta de los alumnos en tareas). Ver Erickson, Frederick (1988) “Métodos cualitativos de investigación en la enseñanza” En: M. Wittrock La enseñanza de la investigación II (209-) Barcelona Paidós p. 212

¹⁶¹ Para un modelo centrado en adquisiciones, formarse es adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, lograr una capacitación. Las formas tradicionales en que la adquisición de conocimientos está provista de algunos ejercicios pedagógicos que constituyen el total de la formación. Ver Ferry. G. (1990) “Adquirir, probarse y comprenderse” y “Las metas transformadoras” en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós Mexicana. México pp. 65-85 y 87-111.

condiciones culturales, su tradición y su definición concreta como instituciones formadoras de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria”¹⁶².

Es decir, desconoció los estratos de experiencia a que aludían anteriormente, se ignoró el estado real de México y sus desigualdades sociales y sus necesidades reales de los docentes y de los niños y niñas. Así las aspiraciones de los planes y programas de estudio de las escuelas normales se proponen como objetivos la formación de alumnos críticos, tal como es el caso del Plan de estudio, en el cual se pretende “posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, crítica y creadoras, tanto como generador de cultura cuanto como usuario de ella.”¹⁶³ No obstante, en la realidad los términos crítico, reflexivo y creador, entre otros, son utilizados indiscriminadamente sin que haya acciones específicas para formar un profesional de la educación que tenga en sí esos atributos. Y así lo viven las educadoras cuando se dan cuenta que sus maestros sólo discursan y ni ellos mismos tienen claridad de lo que enseñan.

Así los pensamientos, saberes y prácticas de las que se van apropiando Dulce y Libertad en la normal, son los que tiene que ver con las relaciones interpersonales que se viven en una institución, con la “rigidez,” además como se ha podido ver, hay una tendencia hacia lo académico, hacia la transmisión de contenidos convencionales, a las matemáticas y su didáctica al español y su didáctica, es así como las educadoras comienzan a significar este tipo de prácticas que cobran importancia como un saber hacer eficaz.

Se encuentra además, que las estudiantes normalistas respecto a la enseñanza y los saberes obtenidos en la normal, fueron carentes y poco significativos, y dando prioridad a las didácticas y contenidos, o el deber ser, esto lo reflexionan después de enfrentarse con la práctica docente real, por lo que olvidan pronto los

¹⁶² formaciondocente@sep.gob.mx. La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México Policarpo Chacón Ángel

¹⁶³Idem

conocimientos conceptuales adquiridos en la normal y se dan cuenta que no fueron formadas con los elementos pedagógicos, intelectuales y sociales que la práctica les exige.

Como se puede ver, la formación más eficaz que formativa que llevan las educadoras en la normal, de alguna manera influyen en sus ideas y concepciones de lo que es su labor docente, algunos contenidos conceptuales y artísticos que aprenden en la normal, les son prácticos en su labor, porque parte de esos aprendizajes los conforman las prácticas recurrentes que se observan en las aulas, análisis que se hace más adelante. *“...llevábamos danza, carpintería, talleres, había para jugar básquet-bol., canchas, eso fue en la normal, había pintura, que manualidades, también hacíamos colash”*¹⁶⁴.

Sin embargo, lo que aprenden las maestras en la normal, implica no sólo contenidos académicos, sino una cantidad de elementos sutiles e implícitos, en esos puntos donde se cruza lo afectivo y lo social y que se relaciona estrechamente con quiénes son sus maestros y la forma de enseñarles, esto aunado a que en su formación se le daba más prioridad a la formación de maestros de primaria, por lo que ellas tenían que acoplarse a una formación para maestros de primaria con algunas adaptaciones para preescolar.

Valdría la pena reflexionar en este apartado sobre la resistencia de las educadoras, sobre la dificultad y disgusto que expresan en la forma como eran formadas. Aquí se puede observar una diversidad de fondo, una realidad social con seres humanos complejos que construyen sus propios significados y subjetividades, y que al mismo tiempo son inherentes a una microcultura distintiva en constante evolución, supuesto que no fue tomado en cuenta en su proceso de formación.

¹⁶⁴ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 11

Desde una perspectiva interpretativa¹⁶⁵, la educación y los fenómenos educativos sociales, toman en cuenta que los seres humanos actuamos con respecto a los objetos que nos rodean a la luz de nuestras interpretaciones, de nuestros significados. Las educadoras fueron formadas en un sistema donde la emoción, el cuerpo, el sentir quedaron fuera. El enfoque hermenéutico tiene que ver entonces con el desarrollo del potencial, la imaginación, la creatividad, con la reconstrucción del pensamiento.

Como se puede ver, la formación basada en una tendencia positivista que llevaron las dos maestras en la normal se puede ver como menciona McEwan, H. (1998) “la docencia como si se produjera dentro de una cápsula del tiempo, como si el acto de enseñar no tuviera historia ni futuro, maestros como operadores aislados que siguen un plan establecido según sus principios científicos del diseño del currículum y la técnica de la instrucción”¹⁶⁶. Esto de alguna manera influye en sus ideas y concepciones de lo que es su labor docente como un hacer práctico, dándole prioridad a prácticas de sentido común y de la experiencia porque aprenden muy poco en la normal.

Todo este proceso vivido por las educadoras en la normal de alguna manera queda sedimentado en sus pensamientos y en sus teorías y creencias implícitas construidas¹⁶⁷, porque éstas influyen sustancialmente en sus conductas y en su actuar como docentes. Lo cual supone que los pensamientos de las educadoras están compuestos por una mezcla de teorías, creencias y valores parcialmente

¹⁶⁵ El enfoque interpretativo da énfasis a la vida mental de los docentes y alumnos, a los significados subjetivos y el sentido de la esencia, se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y en las circunstancias culturales y sociales. Ver Erickson F. (1989) p. 228.

¹⁶⁶ McEwan, H. (1998) “Las narrativas en el estudio de la docencia” 236-259 En Hunter, McEwan y Kieran Egan (Comps) (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

¹⁶⁷ Erickson F. (1989) en sus investigaciones P-P sobre los pensamientos de los docentes señala las teorías y creencias implícitas como un tercer momento de postactividad. Representan el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a sus pensamientos y decisiones interactivos en la práctica.

formulados sobre su función y sobre la dinámica de enseñanza aprendizaje que aterriza en su acción docente.

Por otra parte, debido a que la institución donde se forman la maestra Dulce y Libertad y los maestros que en ella laboran no tienen claro lo que debe hacerse para formarlas como docentes, debido además a los contenidos y normas rígidas de las instituciones que dejan poco espacio a lo individual y no se responde a unas expectativas, los factores personales operan intensamente y propician reacciones de las estudiantes. En estos dos casos particulares de las maestras Dulce y Libertad y debido a sus trayectorias personales y académicas vividas en la infancia, se genera inconformidad y las lleva a abandonar la carrera.

Así se viven otras limitantes como el haberse casado siendo estudiantes normalistas, donde se interrelacionan aspectos personales, valores, afectivos y familiares, viéndose en la necesidad de interrumpir sus estudios por uno y dos años para ser madres, y posteriormente regresar a culminar la carrera, lo que de alguna manera permite visualizar la educación significativa que pudiera ofrecer la familia y escuela para llevar una vida más equilibrada, sin cargas emocionales y responsabilidades económicas siendo tan jóvenes. Así lo cuentan las maestras.

“Elsa: ¿En ese tiempo todavía no estaba casada?”

M. Libertad: Sí, me casé cuando entré a estudiar a la particular, porque me había salido del CREN porque me embaracé. Ya cuando salí de la normal después de nueve años inicio a trabajar. Es que sabía que me iban a mandar lejos y yo ya tenía mi hijo, y no había tanto transporte como ahorita que todo es más fácil. Cuando yo salgo de la normal me doy cuenta de que estoy embarazada otra vez, de mi hija, entonces mi idea de trabajar pues no. Lo pensé mucho porque dejar a mis hijos chiquitos no era mi intención, lo pensé bastante pero decidí que no. Entonces dije, nada más voy a tener dos y los voy a cuidar, y me dediqué a mis hijos. Mi marido trabajaba llegaba por la noche, entonces todo el día estaba con mis hijos. Me dediqué a ellos y hasta que mi hija

salió del kínder entonces dije “ya ahora sí”, y empecé a cubrir interinatos y ya después me dieron mi plaza.¹⁶⁸

“Elsa: _ ¿Cuántos años fueron en la normal?

M. Dulce: _ Cuatro, pero suspendí un año, terminé a los 19.

Elsa: _ ¿Porque suspende un año?

M. Dulce: _ Porque me casé, a los 18 años [La maestra sonrío, y percibo que se sonroja y no habla mucho del tema de su matrimonio]. Y regreso a terminar la licenciatura de preescolar, fuimos la segunda generación de preescolar.

Elsa: _ ¿En qué semestre interrumpe sus estudios?

M. Dulce: _ Ya estaba yo entrando al séptimo semestre, ya nada más regresé a terminar después de un año. Me casé, me enamoré mucho, mucho, tuve un hijo y todo cambió porque ya con un hijo pues la vida cambia. No todo fue tan drástico, en el sentido de que no tuviera quién me apoyara porque mi familia siempre me ha seguido apoyándome, con el hijo y con todo, entonces no representó mucho problema, sí fue un poco más trabajo porque había que enfrentar cosas ¿no?, pero hasta mi hijo me ayudaba, nunca me dio lata ni para hacer las tareas. Yo vivía con mi esposo en la casa de mis papás, y este...bueno después me divorcio y todo se me juntó, problemas emocionales, en el trabajo de salud. En fin... [C.E. la maestra se queda en silencio, me mira como para que diga algo, veo que le cuesta platicarme cosas de su familia o vida íntima]”¹⁶⁹

Como se advierte, Dulce y Libertad viven una similar experiencia en la que el aspecto personal está presente en su formación inicial y que de alguna manera esto influye de manera determinante en su forma de ser y actuar ante la vida y ante el ser como docentes. Esta etapa crucial marca la vida de las educadoras porque como expresaron, con un hijo ya no es lo mismo, ante esto recaen más preocupaciones, responsabilidades, problemas como mujeres, madres y estudiantes. Sin embargo, en los dos casos las maestras regresan a culminar su carrera profesional, Dulce en la misma escuela “CREN” y Libertad en un normal

¹⁶⁸ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 5

¹⁶⁹ RE04/111007/JNNA/ECT M.DULCE P. 8

particular. Después de eso se ven con mayores necesidades de ingresar a trabajar por el bienestar de sus hijos.

En suma, como se puede visualizar y retomando el eje articulador de la tesis que sostengo como ese sentido práctico que las educadoras priorizan en su hacer docente; se puede advertir que, es en esta etapa de formación inicial en la normal donde las educadoras son formadas bajo una tendencia tecnológica donde lo que se prioriza es el desarrollo de objetivos y la eficacia en la educación. Para esto su formación da prioridad a una transmisión académica de contenidos conceptuales como matemáticas, español y naturales, así como su didáctica, además de algunos talleres y actividades manuales que les brinda la normal.

Este hecho relevante que, además se cuestiona debido a que sus propios maestros carecían de los elementos para formarlas, es lo que imprime significado en un hacer práctico que se vive en sus experiencias posteriores como docentes, pues la enseñanza de éstos contenidos y actividades manuales, es lo que ha venido permeando en la educación básica, y por ende, es de lo que se apropian inconscientemente sin cuestionar su pertinencia. Sin embargo, otro momento en el que cobra un mayor significado su sentido práctico sobre su trabajo tiene que ver con sus primeros años de servicio y sus saberes que además acumulan en su capital cultural, cuando ingresan por primera vez a una escuela o Jardín de Niños y aprenden a ser maestras.

CAPÍTULO II

“LA EXPERIENCIA Y LA PRÁCTICA TODO TE LO DA” UN CONOCIMIENTO PRÁCTICO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA DE LOS NIÑOS

La formación permanente¹⁷⁰ de las educadoras Dulce y Libertad en la práctica real en los Jardines de Niños, es vivida como una experiencia que al principio es novedosa y desconocida, pero que en el transcurso se van apropiando de saberes que les permiten identificarse como maestras y tener claridad de su rol. Es “*a través de la experiencia como aprenden qué y cómo enseñarles a los niños*”¹⁷¹, entre otros tantos saberes de los que la propia práctica les permite adquirir. Los conocimientos, saberes y concepciones sobre su práctica docente en particular de su labor con los niños, de los que se van apropiando las maestras durante el ejercicio mismo de la docencia, como mencionan las educadoras “*todo te lo da*”¹⁷², son esos saberes de la experiencia práctica que les brindan los elementos necesarios para su trabajo didáctico con los niños.

Es en este sentido que, se analiza el proceso continuo de su formación de las educadoras en la práctica real en los Jardines de Niños, cómo es que las primeras experiencias como educadoras son prácticas que cobran gran sentido y que se han ido transmitiendo de generación en generación, prácticas transmitidas de sus compañeras donde cobran mayor sentido los conocimientos o las actividades que han de enseñar a los niños. Asimismo identifico que los cursos de actualización y su incursión en la Universidad Pedagógica Nacional les representaron en su

¹⁷⁰ La formación permanente dirigida a la población docente cubre la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, estando este concepto en consonancia con el de la UNESCO, que considera que “formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional. La educación engloba por lo tanto la formación. Es necesario considerar a la formación permanente del profesorado como un subsistema específico dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional. Ver Imbernón, Francisco (1994) “La formación del profesorado” p. 13

¹⁷¹ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 13

¹⁷² RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 14-15

momento, una vía para facilitar el trabajo con los alumnos. Sin embargo, estos espacios de capacitación resultan ser deficientes y rutinarios. De manera que, surgen preocupaciones y reflexiones en las educadoras de su labor, que difícilmente son aterrizadas en la práctica, preocupaciones sobre *“el cómo hacer, el saber hacer, ese es el meollo del asunto”*¹⁷³.

Es necesario tener en cuenta que el saber y saber hacer, son referidos aquí en parte como el conjunto de las misiones que le son propias al docente, “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”¹⁷⁴. Sin embargo en las ideas de las maestras prevalece una preocupación en torno al saber y el saber hacer vistos como “el conocimiento y los modos de razonamiento propios de las disciplinas que se tendrá que adquirir para ejercer su función; así mismo, tendrá que adquirir un saber hacer, habilidades a través de adiestramientos sistemáticos, una habilidad práctica, una actividad propia del maestro”¹⁷⁵. En suma, en este capítulo se intenta explicar que, es en la experiencia vivida y en la propia práctica de las docentes, donde van adquiriendo y apropiándose de concepciones y saberes prácticos que les permiten ejercer su labor dándole prioridad a las actividades que tienen que realizar los niños.

¹⁷³ RE05/171007/JNNA/ECT M. DULCE P. 9

¹⁷⁴ Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (pp. 89-103). México: UNESCO.) p. 91

¹⁷⁵ Ferry, Guilles (1990) “Adquirir, probarse, comprender” en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Ed. Paidós pp. 65-85

Cabe resaltar, que las primeras experiencias que viven las maestras son analizadas en el siguiente subapartado con una particular mirada hacia las concepciones que han construido las educadoras a lo largo de su formación docente sobre el sentido práctico centrado en los niños. Estos pensamientos y prácticas son construidas socialmente y se han ido formando y acumulando en el acervo común de conocimientos de las maestras, que hoy se expresan como una cohabitación de enfoques, programas y prácticas educativas que se han vivido en diversas situaciones sociales y épocas en el nivel preescolar.

2.1 “Lo que me enseñaron de color de rosa se transformó en otro color” El significado práctico de los primeros años en servicio.

Las primeras experiencias de Dulce y Libertad al ingresar al trabajo docente, se viven como un fuerte impacto al llegar por primera vez a los Jardines de Niños y no saber qué hacer, se dan cuenta que esa realidad no tiene nada parecido a lo que les dijeron en la normal, porque se ven en la necesidad de realizar acciones que desconocían. Esa experiencia de incertidumbre que viven del tránsito de la normal al trabajo en una institución educativa, se experimenta porque *“la escuela normal brinda pocos conocimientos significativos”*¹⁷⁶ para enfrentarse a la realidad de las prácticas y llega el momento en el que tienen que enseñar y *“no saben qué ni cómo”*¹⁷⁷, donde aparecen cambios en su vida porque tienen la necesidad de adaptarse¹⁷⁸ a las formas de enseñanza construidas significativamente en las instituciones educativas del nivel. Este hecho implica una concepción de la

¹⁷⁶ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 3

¹⁷⁷ El saber y saber hacer desde un modelos centrado en adquisiciones donde formarse es adquirir o perfeccionar, un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir logra una capacitación, es aprender como la adquisición de un saber hacer (conocimientos, comportamientos, actuaciones o habilidades) donde la adquisición de conocimientos está provista de algunos ejercicios pedagógicos que constituyen el total de la formación. Ver Ferry, Guilles (1990) op. cit. p. 104

¹⁷⁸ Se expresa al respecto que el organismo humano manifiesta una enorme plasticidad en su relación ante las fuerzas ambientales que operan sobre él, lo que se advierte particularmente al observar la flexibilidad de la constitución biológica del hombre cuando está sometida a una variedad de determinaciones socioculturales. Ver Berger P. Y T. Luckmann (1993) p. 68.

práctica como una aplicación de la teoría, es decir conocimientos y ejercicios transmitidos algunas veces llamados prácticas. Esto ocurre en las primeras experiencias como docentes que tienen gran peso en las concepciones y prácticas que construyen y significan a partir de sus propias vivencias.

Se advierte en este sentido, la continuación de un proceso de internalización y socialización secundaria que viven las educadoras Dulce y Libertad al incursionar a una institución nueva para ellas, pues es un proceso que las induce a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. En este caso, éstas educadoras después de vivir experiencias académicas en la primaria, secundaria y la normal, pasan a formar parte de un submundo o institución educativa donde desempeñan un rol específico, el de ser maestras, donde se van apropiando de un depósito común de conocimientos que la institución ha determinado y que son conocimientos necesarios para poder encajar en esa cultura organizacional de la que comienza a formar parte.

De esta forma, van construyendo y apropiándose de ideas y prácticas que *“les funcionan, con la que se sienten seguras y de las que difícilmente se pueden desligar”*¹⁷⁹. Aprenden explícita e implícitamente de las maestras que ya tienen largo tiempo en el servicio, quienes les dicen qué actividades realizar con los niños y cómo realizarlas. Como lo cuenta la maestra Libertad:

“Elsa: Cuando empezó a cubrir interinatos, ¿Cómo fueron sus primeras experiencias?”

M. Libertad: Fue en preescolar, y yo no sabía nada de nada, ni qué ni cómo. Yo llegué y me presenté en la mañana a un Jardín del centro con la maestra Lupita. A mí me mandaron a observar para que viera cómo estaba el trabajo en preescolar porque sabían que yo no era maestra de preescolar. Ella me dijo que tomara el grupo porque la llaman y dije ¿que, que voy a hacer?, los niños me dicen: _ es que estamos hablando de la mesa_ Yo dije ¿de la mesa? Bueno pero ¿qué es?” No

¹⁷⁹ RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 16

tenía yo idea pero de lo que se dice nada, de por qué de la mesa. “Cuéntales algo de la mesa de no sé qué”. Yo dije, “pero los niños conocen la mesa, saben que es la mesa, qué les voy a contar” Entonces lo único que me ocurrió fue inventar un cuento. Entonces regresa la maestra y me dice ¿qué pasó?, le dije les conté un cuento. Y me dijo “no, pero es que yo te dije que les hablaras de la mesa” y le dije que no lo había hecho. Entonces comenzó a decirles a los niños “que la mesa tiene 4 patas, que la mesa que no se qué” y empezó a hablar y hablar acerca de la mesa. Después ella dibujó una mesa y les dijo a los niños que dibujaran una mesa. Yo dije ¿qué voy hacer ahora? Ese fue el primer día. Ya después me ubican en el Jardín de Club de Leones porque voy a cubrir a una maestra. Llego y le digo a la directora “no sé nada”, ella me dice “no te preocupes aquí aprendes”. Muy buena ella me dijo “mira que quieres, mira ahorita no te preocupes de planes ni nada de eso, hasta que veas de que se va a tratar no te preocupes. Léete estos libros” Eran libro 1,2 y 3 de preescolar que viene por unidad, plan 81, el de unidades. Donde venían los medios de transporte y todo eso. Me dice, ahí viene todo lo que vas a hacer con los niños.¹⁸⁰

En este fragmento se observa cómo es que las primeras experiencias que Libertad recuerda en un ambiente de enseñanza de un Jardín de Niños, tiene que ver con la intervención de la maestra Lupita, con el discurso hecho en el aula, con las actividades que los niños tienen que realizar y con los consejos o conocimientos transmitidos de manera explícita por la maestra más experimentada y, que al parecer, son conocimientos que se le dicen a la educadora que debe poner en práctica, son representaciones implícitas que comienzan a guiar la práctica de Libertad.

En este sentido, las maestras que investigué, al ingresar a una cultura institucional de educadoras, nueva para ellas, se van apropiando de los saberes actitudinales necesarios, normas, reglas y valores para actuar en cada situación desconocida, se dejan ver en sus pensamientos y concepciones la fuerza y significación de las que se van apropiando en sus prácticas a través de sus propias experiencias. Las

¹⁸⁰ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 6 y 7

docentes de vieja vanguardia (con experiencia) son sujetos que influyen en la transmisión de los nuevos saberes. El ambiente de relaciones interpersonales forma parte de una dimensión de la práctica de las educadoras que influye de manera decisiva para saber qué hacer ante la nueva realidad a la que se enfrentan.

Como lo puede advertir en lo dicho por la maestra Libertad, la función de la docente está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo¹⁸¹. Aquí se confirma cómo es que se aprehende con las relaciones, interacciones y experiencias de las maestras que ya llevan largo tiempo en el servicio y que han legitimado y reproducido ciertas prácticas e ideas ritualizadas y habitualizadas que son transmitidas a las nuevas generaciones. Así continúa expresando Libertad.

*"M. Libertad: Cuando yo ingresé era lo mismo, yo no sabía nada y quién me dijo, diario tienes que hacer saludo, diario tienes que pasar lista, diario tienes poner la fecha, diario tienes que hacer esto, esas son todas tus actividades que tienes que hacer en la mañana al ingresar al salón, fueron las maestras que ya estaban varios años en la docencia. Eso ya estaba estipulado, porque incluso se tenía que planear y escribir todas de la misma forma. Por ejemplo, te ibas a saludar que con qué cantito o corito, que "el periquito azul", "cuando llego al Jardín", que "la maquinita" o no se pero todo lo tenías que anotar, después que la fecha, bueno cómo ibas a poner la fecha, si en el pizarrón, si en papel. Todas las actividades las tenías que desglosar y diariamente registrarlas, diario diario, la despedida, el desasno, después del recreo un poquito, todas esas actividades deberían hacerse diario"*¹⁸²

En el decir de la maestra parecen existir usos, costumbres y actividades tradicionales, prácticas que se pasan a las generaciones recientes como las actividades de rutina, que para éstas maestras son (*saludo, pase de lista y fecha*)

¹⁸¹ Ver Fierro Cecilia (1999) p. 31

¹⁸² RE08/271007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 10

prácticas que ya están estipuladas, homogeneizadas y legitimadas en el nivel y que como se puede observar, son una base importante para saber qué, cómo y con qué hacer las actividades que, además debían repetirse a diario. Al parecer el deber ser, desde lo instituido por las propias docentes, es algo a lo que las educadoras dan prioridad y son prácticas que han venido transformándose en rutinas porque la docente parece adoptarlas por la fuerza que tiene la experiencia, costumbre y tradición, más que elegir las por su pertinencia para los niños y niñas.

Las aportaciones de Edwards, D. y Mercer, N. (1988) en sus investigaciones observan que las escuelas de enseñanza se han visto influidas por los principios educativos de aprendizaje práctico y basado en la experiencia en particular se ocupan del contenido curricular de las lecciones. Expresan “que el rol del maestro consiste en facilitar el descubrimiento y la participación por parte de los alumnos, que simplemente se les dan instrucciones directamente.”¹⁸³ Este tipo de enseñanza rutinaria que produce respuestas rápidas y eficaces para las educadoras son prácticas que, como se puede ver en el discurso de Libertad, carecen de comprensión de los procedimientos y los procesos, más bien sus saberes que la experiencia práctica le brinda parecen ser un cúmulo de cosas y actividades que hay que realizar “*yo no sabía nada de nada lo único que se me ocurrió fue contar un cuento*”¹⁸⁴ que como denomina Edwards D. (1988) “Es una filosofía del aprendizaje por la acción, del aprendizaje inductivo y basado en la experiencia, que difícilmente se enfrenta a la cuestión de cómo llegar a conocer y comprender cosas que están más allá de nuestra propia experiencia práctica”¹⁸⁵ así, los saberes que van construyendo las docentes a través de la experiencia, se ven enfatizados en un saber hacer como mera actividad práctica e instrumental.

¹⁸³ Ver Edwards, D. y Mercer, N. (1988) “Ritual y Principio” pp. 109-144, en *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Buenos Aires, Paidós. P. 110

¹⁸⁴ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 6 y 7

¹⁸⁵ Ver Edwards, D. y Mercer, N. (1988) p. 112.

Se puede advertir por lo tanto, que es en la práctica misma donde Libertad comienza a obtener los conocimientos prácticos sobre la enseñanza a través de la interacción con las maestras más experimentadas. En este sentido, Mercado Ruth (2002) “recupera que los saberes de la experiencia son no sólo individuales sino colectivos porque los maestros los comparten en la vida diaria de la escuela”¹⁸⁶. De esta manera, la maestra se va formando de la experiencia compartida entre educadoras donde se van transmitiendo de manera explícita e implícita los saberes y prácticas de generación en generación a partir de “procesos de sedimentación e institucionalización”¹⁸⁷

Las relaciones de la maestra Libertad con las profesoras con mayor experiencia con las cuáles trabaja día a día, como se puede advertir, constituyen situaciones que permiten objetivar los saberes de la experiencia sobre la enseñanza en la medida en que deben transmitirlos o enseñarles a las nuevas maestras para luego accionarlos en situaciones de su práctica, “*no te preocupes aquí aprendes*”¹⁸⁸. Fullan M. (2000) menciona que “el diálogo profesional va más allá de los consejos prácticos y el apoyo moral. Es específico y se concentra en la acción, al mismo tiempo se conecta con la indagación y con el conocimiento básico existente”¹⁸⁹.

Se puede identificar además cómo el impacto de la experiencia, los conocimientos y saberes prácticos (saber hace) de los que se van apropiando las educadoras están estrechamente relacionados con las interpretaciones de los contenidos de los programas, donde el saber se comprende como una adquisición academicista. De esta manera se advierte cómo es que las estrategias que utiliza la maestra, en primera instancia de preguntar a las maestras más experimentadas, de observar

¹⁸⁶ Mercado, Ruth (2002) “Los saberes docentes en mi trabajo y en el campo de estudio” en: Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. F.C.E. P.22.

¹⁸⁷ Berger P. Y T. Luckmann (1993)

¹⁸⁸ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 6 y 7

¹⁸⁹ Fullan Michael y Hargreaves, Andy (2000) “Escuelas totales” pp. 71-108 y “Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción” p. 109-176 en La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: Amorrortu. P. 116

las prácticas de sus compañeras y de recurrir a los planes y programas, son estrategias que se conciben como un conocimiento propio que construyen las educadoras a partir de las prácticas de sus compañeras. Al respecto, Mercado Ruth, rescata a Woods (1982) y Hargreaves (1984), que denominan a este tipo de estrategias de “sobrevivencia”¹⁹⁰ por las dificultades de las condiciones en que se realiza la enseñanza. Así lo viven las docentes:

“Elsa: _ ¿Qué le impactó cuando llagó a trabajar?, ¿Le sirvió lo que aprendió en la Normal?”

M. Dulce: _Que lo que me enseñaron de color de rosa, se transformó en otro color, porque no tenía yo todo el material como me habían dicho, no era como me habían dicho. Bueno fundé mi escuela para empezar, tuvimos que buscar dónde trabajar, nos prestaron en ese entonces la “casa del campesino” que en ese entonces era piso y techo, y ya fuimos dos personas a trabajar ahí, al principio me impactó, después ya fue una aventura, en el sentido de que era algo nuevo”¹⁹¹

“M. Libertad: Hay a veces no hallaba ni qué hacer con los de segundo y yo pues nueva todavía no tenía muchos elementos para entretenerlos o que estuvieran bien, ¿cómo le hice?, quien sabe. Me costó mucho, mucho leer, tratar de entender, inventar juegos o ver cómo podía meter todos los conceptos y meter después algo didáctico, digamos después de la actividad que se relacionara con lo que se estaba viendo, meterlo, integrarlo dentro de mi planeación así como me lo habían dicho”¹⁹².

Se denota como a través de las primeras experiencias como docentes, las educadoras recurren a saberes prácticos y comienzan a adaptarse a la vida común de los Jardines de Niños, donde se encuentran inherentes las condiciones culturales de su formación, su trayectoria personal y académica desde la infancia, pero además, surgen los saberes que se van construyendo día con día en el contacto con los niños y las maestras, por las condiciones de su presente de lo que les demanda el contexto acerca de la enseñanza. En este caso, la maestra

¹⁹⁰ Ibidem p. 19

¹⁹¹ RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE P. 9

¹⁹² RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 8

Dulce se ve en la necesidad de fundar una escuela y crear su propia institución junto con su compañera, en el caso de la maestra Libertad imita y se apropia de prácticas, ideas y estrategias de sus compañeras para sentirse segura de su actuación como enseñante.

Es innegable que se observa además, que tanto Libertad como Dulce van adquiriendo en la experiencia misma una “conciencia ordinaria”¹⁹³, es decir, una conciencia ligada a la práctica de manera directa e inmediata, para lo cual la práctica se reduce a lo que es útil, y que se orienta a la solución de un problema, a un saber hacer y, por lo tanto, el conocimiento sobre la enseñanza que se genera está directamente vinculado con el sentido común. Se evidencia además en el siguiente fragmento de entrevista:

”M. Libertad:... y ya dije, bueno más o menos tengo idea de que voy a hacer con los niños porque según el plan, era cada mes era ver una situación, era un tema digamos, todo todo ya venía ahí en los libros, tal mes tal tema, tal actividad etc. Dije pues está fácil y más o menos agarré la onda, pero para planear no. Entonces ya voy con una maestra y le digo, maestra es que no se cómo se planea y ya me van a pedir un plan y no sé qué hacer, y me dijo “a mira no te preocupes estás viendo tal situación y pones una actividad central, tal vez un juego educativo y algunas actividades, por ejemplo si estás viendo el barco que flota y que no flota y así muchas cosas”. En seguida vi libros y todo eso y a inventar juegos, cosas”¹⁹⁴

En este sentido, los conocimientos como las estrategias de sobrevivencia, ideas que aprenden las educadoras en su vida cotidiana en la escuela, son parte de esos saberes prácticos que adquieren de la experiencia y que forman parte de la relación cotidiana entre maestras y niños. Pero además, Mercado, Ruth (2002) dice que “los saberes docentes forman parte del proceso histórico. En esta historia los maestros construyen un conocimiento particular sobre la enseñanza que

¹⁹³ Alma Dea (2001) “Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer” p. 82

¹⁹⁴ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 7

articula aportaciones provenientes de distintos momentos históricos y espacios sociales”¹⁹⁵. En ese proceso identitario de las educadoras van elaborando sus concepciones sobre los alumnos, reelaboran sus creencias pedagógicas y sus valoraciones acerca de los contenidos y las formas de enseñar, es decir, reconstruyen un conocimiento práctico acerca de la enseñanza “construyen el conocimiento al desarrollar la práctica misma”¹⁹⁶. Así lo expresa Libertad:

“Elsa: ¿cómo aprendió a enseñarles de esa manera? Lo que usted enseña ¿donde lo aprendió?

M. Libertad: _ Pues a través de la experiencia, todo esto te lo da la experiencia, todo es parte de la experiencia y de los sucesos mismos que pasan, tu vas aprendiendo de todos, de las maestras, de lo que te dicen y de lo que te das cuenta que tienes que hacer, aprendes de los niños, de tus propios errores ¿no? A veces te vas dando cuenta de que lo que enseñas a los niños no está tan bien y vez otras formas de tratarlos y enseñarles y pues solo así aprendes, la experiencia todo te lo da”¹⁹⁷

Es principalmente importante resaltar aquí, cómo a través de la experiencia práctica las educadoras, construyen y transforman saberes y prácticas con significado y sentido para ellas, que les permiten sobrevivir, a través de un conocimiento dinámico y una relación activa con la práctica, un saber hacer con los niños. Mercado, Ruth (2002), rescatar a Lahaye (1991) y Tardiff (1992) quienes plantean que “el saber docente se compone de varios saberes provenientes de diferentes fuentes (los de las disciplinas, los curriculares, los profesionales y los de la experiencia)”¹⁹⁸. Aquí se puede observar cómo Libertad otorga especial importancia a los saberes que la experiencia le brinda como fundamento de su práctica de enseñanza.

¹⁹⁵ Mercado, Ruth (2002) p. 20

¹⁹⁶ Idem

¹⁹⁷ RE06/181007/JNNA/ECT M LIBERTAD P 14.

¹⁹⁸ Mercado, Ruth (2002) p. 21

Por otra parte, según Agnès Heller (1977) “del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular sólo se apropia de lo que es necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. Tenemos por lo tanto, no un pragmatismo en general, sino un pragmatismo personal cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido sobre esta base. El sujeto en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas, ante todo debe aprender a usar las cosas, apropiarse a los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas”¹⁹⁹

Sin embargo, el pensamiento cotidiano, está, en primer lugar, dirigido siempre a los problemas del particular o de su ambiente. El saber sobre el que se basa el pensamiento del particular, es decir, el pensamiento cotidiano, no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de la vida de las generaciones anteriores que configuran un mundo de sentido común²⁰⁰, cuya evidencia inmediata se duplica por la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo, es decir, la armonización de las experiencias y el continuo refuerzo que cada una de ellas recibe de la expresión individual o colectiva improvisada o programada de experiencias semejantes e idénticas.

Desde esta visión, las educadoras se apropian de pensamientos, saberes en el que se imprime necesariamente un sentido práctico, para hacer lo que su contexto les demanda, es decir, dar prioridad a las prácticas y actividades ya existentes en el nivel educativo de preescolar y que permean en cada institución, en este caso en particular, dan mayor sentido a las actividades que han de realizar los niños, prácticas que se han venido construyendo socialmente e institucionalizando en el

¹⁹⁹ Agnès, Heller (1977) “Sociología en la vida cotidiana” Península, Barcelona. P. 333-334

²⁰⁰ La homogeneidad de los habitus que se observa en los límites de una clase de condiciones de existencia y de condicionamientos sociales en los que hace que las prácticas y las obras sean inmediatamente inteligibles y previsibles, y por lo tanto percibidas como evidentes y dadas por sentido. Ver Pierre Bourdieu (2007) p. 94

nivel preescolar y que cada educadora reconstruye de manera particular en el espacio donde se desenvuelve profesionalmente.

Es a partir de este análisis que, los saberes de la experiencia sobre la enseñanza que construyen las educadoras podrían definirse “como los que forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana. Ellos constituyen podría decirse, la cultura docente en acción”²⁰¹. Sin embargo, me interesa resaltar además el carácter colectivo e histórico del saber de la experiencia, es decir comprender que dichos saberes sobre la enseñanza de las educadoras son compartidos no sólo en términos del presente, sino de que en ellos hay huellas de prácticas provenientes de otros espacios sociales y momentos históricos que se sedimentan y actualizan a través de ritos del nivel preescolar

El rito, como menciona Joan Carles Melich (1996), “se caracteriza por la repetición de un gesto arquetípico que tuvo lugar en el origen de la historia, es una reproducción, esto es una repetición del mito”²⁰², por lo tanto éstas creencias colectivas, creencias legitimadas social, cultural y pedagógicamente se convierten en los sistemas de interpretaciones que modelan las creencias y concepciones de las educadoras que hoy se resignifican en un saber y hacer prácticos. Esto se evidencia en lo expresa la maestra Libertad en el siguiente fragmento de entrevista.

“...se me hizo muy pesado a pesar de que yo llevaba sus actividades, dibujos hechos para que pegaran, picaran o no se, algo así, porque era muy sencillito, eran actividades muy prácticas, fáciles de realizar, todo se enfocaba a actividades manuales y es lo que se hacía en preescolar

²⁰¹ Mercado, Ruth (2002) p. 21

²⁰² El rito es un regreso al origen, un retorno al mito. El rito es una necesidad vital, no hay sociedad sin ritos porque el rito organiza la vida en común, domina la vida cotidiana y marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva. El rito es un acto simbólico en el que la comunidad recobra la armonía de ahí el sentido. Ver Joan Carles Melich (1996) “El rito” en: antropología simbólica y acción educativa. P. 89-91

todos los días. En ese aspecto no era tan difícil, calcaba sus dibujos, ya los llevaba, trabajábamos en una libreta de martilla y ya cada niño trabajaba en la libreta o en un dibujo ya preestablecido, que eso te daba oportunidad de que, bueno ya está órale, a repartir todo y hacer su actividad. En eso era fácil porque ya traías tus cosas que tenías que llevar y eso lo hacías siempre”²⁰³

Se puede identificar por lo tanto, que los conocimientos y concepciones de los que se fueron apropiando las educadoras desde sus primeras experiencias, fueron conocimientos “*prácticos, sencillos y fáciles*”²⁰⁴ era como una receta que había que seguir, como algo ya dado sin cuestionar y que se tenía que hacer siempre porque así lo hacían las docentes en las instituciones. Este tipo de conocimiento es denominado conocimiento ritual por Edwards, D. y Mercer, N. (1988) como “un tipo particular de conocimiento procesual, el saber hacer algo. Este conocimiento se vuelve ritual, cuando sustituye a una comprensión de los principios subyacentes”²⁰⁵

En este sentido, se advierte que existe un aprendizaje práctico basado en la experiencia y que como parte de la cultura del nivel preescolar, se da prioridad a un tipo de conocimiento convencional. Lo que las educadoras aprenden al ingresar al trabajo docente, en este caso, son actividades rápidas, eficaces y sencillas, de aprendizaje práctico y basado en la experiencia, en el que el rol de las maestras consiste en facilitar el trabajo para los niños.

Se puede observar por lo tanto, que para las maestras, es en las primeras experiencias como docentes y en el accionar diario donde acumulan, recuerdan, comparan, integran o rechazan las prácticas docentes que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos. Uno de los orígenes de las acciones y pensamientos de las educadoras respecto a su labor,

²⁰³ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 10 y 11

²⁰⁴ Idem

²⁰⁵ Edwards, D. y Mercer, N. (1988) p. 109-144.

podieran mirarse desde el momento en que encuentran significado y sentido a su propia práctica, en la construcción y apropiación de saberes, conocimientos y experiencias de las cuales se va apropiando y construyen junto con sus compañeras, saberes y conocimientos prácticos y comprensibles para ellas, que se van sedimentando con los años, como menciona la maestra Libertad después de 20 años de servicio.

“Elsa: ¿Su práctica siempre ha sido la misma?

¡Ah no! [la maestra hace expresión de sorpresa y sonríe]se ha ido modificando con el tiempo, yo cuando apenas llegué y comencé a trabajar, no sabía nada, no sabía tantas cosas que fui aprendiendo en mi experiencia. Yo llegaba y a lo mejor si sacaba el trabajo a lo mejor, pero no le sacaba tanto provecho. Por ejemplo antes estaba muy insegura de lo que hacía, pero ahorita, en cualquier Jardín de Niños, en cualquier grado yo me siento capaz de sacar adelante a los niños... yo ya sé que hacer. Como te diré, todo eso que tu ya sabes te da seguridad y dices “ha esto lo vi en tal lado, o está aquí” o lo mismo que lees, lo mismo que haces en tu trabajo, en los cursos, en los talleres, es lo que va haciendo que recuerdes y que sepas en donde está tal cosa o donde puedes localizar algo relacionado a algún tema o a una cosa o una actividad o no se lo que tú quieras”²⁰⁶

La acumulación de conocimientos que van dando sentido y significado a las prácticas de las educadoras se va convirtiendo en rutinas que una vez establecidas tienden a persistir²⁰⁷. Estas experiencias vividas se retienen y se sedimentan y quedan estereotipadas en sus recuerdos y se produce una sedimentación intersubjetiva, es decir, retomando a Berger y Luckmann (1999) “cuando varios individuos comparten una biografía común cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento, la sedimentación intersubjetiva

²⁰⁶ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 4,5

²⁰⁷ Siempre existe en la conciencia la posibilidad de cambiar o abolir las rutinas, comprenden el mundo que ellos mismos han construido, pero todo esto se altera en el proceso de transmisión a la nueva generación. La objetividad del mundo institucional logra firmeza en la conciencia, se vuelve real de una manera aun más masiva y ya no puede cambiarse tan fácilmente. Solamente así, como mundo objetivo, pueden las formaciones sociales transmitirse a la nueva generación. Ver Berger y Luckmann (1993) p.79

puede llamarse verdaderamente social cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas”²⁰⁸

Como menciona la maestra Libertad en el fragmento de entrevista citado, donde expresa que su práctica se ha ido modificando con el tiempo, porque las legitimaciones pueden sucederse otorgando nuevos significados a las experiencias sedimentadas en las instituciones educativas resignificando individualmente cada experiencia, sin embargo, cuando además expresa que antes estaba muy insegura de lo que hacía, pero que ahorita, en cualquier Jardín de Niños, en cualquier grado se siente capaz de sacar adelante a los niños, que ya sabe qué hacer, que todo lo que ya sabe le da seguridad, se advierte la presencia de sus saberes desde sus primeras experiencias, que se podrían mirar como conocimientos sedimentados colectivamente que van configurando su ser docente, sus creencias y saberes que hoy pone en acción en su práctica de enseñanza, y que se siguen conservando porque ellas junto con el grupo de educadoras con las que comparten siguen legitimando este tipo de prácticas en las aulas.

Al parecer, la dinámica institucional es aceptada y apropiada por las docentes desde sus primeras experiencias, ya que se ven en la necesidad de adaptarse a las exigencias y prácticas vigentes en la institución y que están instituidas por el grupo de educadoras que en ella laboran. Son usos, costumbres y tradiciones que se van aprendiendo y acumulando en las primeras experiencias como saberes válidos, y que en general responden a mandatos fundacionales que implican prácticas y concepciones que desde el origen del nivel preescolar se fueron legitimando y que prevalecen a lo largo del tiempo.

²⁰⁸Ibidem p. 91.

De tal manera que, en la organización de una institución como el Jardín “Nuevo Amanecer”, su estructura y significados condicionan o codeterminan de forma decisiva el pensamiento, las maneras de mirar y hacer las cosas en cada una de las educadoras. Al respecto Berger y Luckmann (1993), mencionan que “las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a muchas otras que podrían darse teóricamente.”²⁰⁹ Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal (sistema de control social).

Es así como la experiencia práctica y de sentido común de los primeros años de servicio centrada en la enseñanza de los niños ha venido reproduciéndose en el nivel preescolar. Esta situación está atravesada además, por otras condiciones en las que despliegan su quehacer las educadoras como, cuestiones sociales económicas y políticas, de su formación, exigencia e influencia de los planes y programas, de padres, directivos, supervisores y la fuerza de la tradición del nivel.

2.2 Espacios de capacitación y actualización. “¿facilitan el trabajo con los niños? Nos quedamos nada más con lo que dicen los TGA, no vamos más allá”

Es una exigencia y necesidad que las educadoras a las que investigué se vean involucradas en los cursos de capacitación y actualización que ofrece el nivel preescolar como parte de la formación y desarrollo profesional que ofrece el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) desde 1995²¹⁰, porque la propia práctica y

²⁰⁹ Berger y Luckmann (1993) op. cit. p. 82.

²¹⁰ Del ANMEB surgió un mandato para la revaloración de la función social del maestro basada en dos líneas centrales: la Carrera Magisterial y la construcción de un programa de actualización para profesores en servicio. Derivado de esa decisión, se crearon el Programa Emergente de Actualización del Magisterio

las problemáticas que enfrentan las educadoras, así lo demandan. Estos espacios de formación son vistos por las maestras como los que les permiten obtener algunas estrategias sobre qué y cómo enseñar a los niños, ya que éstas son unas de las principales preocupaciones que comúnmente expresaron. En este sentido, en el siguiente apartado doy a conocer esas experiencias que viven las educadoras en éstos espacios de formación, cómo es que esas vivencias les permiten obtener o no, conocimientos para su práctica de enseñanza.

Tomando en cuenta que la formación docente²¹¹, no sólo implica una formación personal, académica e inicial y que esto conlleva un “trabajo del ser humano sobre sí mismo sobre sus representaciones y sus conductas”²¹², sino que además su trayectoria como maestras en las escuelas es un elemento central que a través de la experiencia adquieren las educadoras, los cursos de capacitación y actualización que toma la maestra Libertad, por ejemplo, son tomados por convicción propia, aprovechando los diplomados y cursos que ofrece la Secretaría de Educación Pública para la educación básica. En este sentido, se observa cómo por interés propio y por superación personal, Libertad toma cursos que desde su

(PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM); ambos efímeros, pero que mostraron la necesidad urgente de construir un programa que superara la atención coyuntural a necesidades del momento y contara con elementos para convertirse en una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de la enseñanza. Un reto evidente era la gran cantidad de maestros por atender y la certeza de que la formación inicial de la mayor parte de ellos había sido deficiente. El Pronap concibe la actualización como una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros, a través de la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la educación preescolar, primaria y secundaria. Además, este tipo de actualización debe propiciar el desarrollo de las capacidades didácticas y la creatividad de los maestros en servicio, así como el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje, mediante el análisis crítico de la práctica docente. Las modalidades de estudio propuestas por el Pronap están orientadas a distintas ofertas académicas: *Cursos Nacionales de Actualización* y *Talleres Generales de Actualización*, *los Cursos Estatales* y *Talleres Estatales* propuestos centralmente por la SEP, destinados a cubrir grandes vacíos generalizados en los maestros.. <http://ses2p.sep.gob.mx>.

²¹¹ Se entiende por formación docente “todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica. Incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de postgrado. Igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas. Ver Edutec Revista Electronica de Tecnologia Educativa Núm. 6. JUNIO 1997.

²¹² Guilles, Ferry (1990) “El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica” Paidós Educador p. 45

punto de vista le permiten tener mayor claridad sobre la enseñanza que imparte a los niños y en particular sobre las actividades que ella considera más apropiadas y novedosas. Así nos cuenta su experiencia la maestra:

“Elsa: _ Maestra, y estos cursos que toma, ¿le sirven de algo?

M. Libertad: _ Sí, me gusta leer, me gusta ir a todos los cursos. Mucho antes de que nos dieran el nuevo programa, muy bonito y muy interesante, nos hablaron del programa, porque el programa ¿qué?, te dan el programa y no viene nada, nada de cómo trabajar con los niños, no sabes qué es una competencia, una situación didáctica nada. En cambio ese curso nos hizo que supiéramos qué actitudes tiene los niños, que habilidades, conocimientos antes de que ingresen a la escuela y de que se trataba la competencia, los campos formativos, un año antes de que nos dieran el programa, fui a conferencias y a todo lo que hay, ahorita no voy a poder ir al congreso, pero a todos los congresos que han hecho en estado de Hidalgo he ido”²¹³

Se advierte cómo la maestra se muestra interesada en asistir a los cursos para comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular sobre los estudios de la evolución de los niños para comprender mejor el Programa de Educación Preescolar 2004 y poder aterrizarlo en la práctica. Sin duda este hecho no tan común en las docentes, de querer capacitarse para mejorar el trabajo práctico con los niños y realizar algo novedoso es un aspecto que difícilmente se observa en las actitudes de las educadoras. Sin embargo, las ideas que se tienen sobre éstos espacios de formación, son vistas como los momentos donde las docentes se preparan para enseñar una asignatura o un área, para dominar contenidos didácticos. Al parecer la maestra Libertad comienza a asistir a cursos para facilitar su trabajo con los niños. Como lo expresa:

“M. Libertad: El primer curso dieron el tema de aprendizaje significativo, cómo los cuatro pilares de la educación, varias teoría de aprendizaje.

²¹³ RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 15

Tú vas por tema y te vas al otro y así. Ya después te hacen varias actividades que tú puedes realizar. De esas actividades hay una nada más la que vas a mandar. En esa actividad abarca cosas de teoría y cosas de tu práctica, de cómo desarrollaste la actividad con los niños, por qué y todo. Tengo duda, pero son cosas que yo no conozco y que sí me pueden facilitar en determinado momento mi labor, tomo esto cursos, porque me van a servir para mis niños y para facilitar mi trabajo en el aula.

Elsa: _ Y como ha visto, ¿si se le ha facilitado algo para trabajar con los niños?

M. Libertad: _ Pues más o menos, apenas estoy empezando, pero pues sí surgen actividades para poner en juego con los niños, y pues para mí son propuestas novedosas de algunos contenidos de los que no tenía ni idea y a veces me surgen más dudas²¹⁴.

Tal parece ser que para Libertad los cursos que toma representan para ella aprendizajes novedosos de algunos contenidos que desconocía y que le pueden facilitar su trabajo en el aula. Así, el propósito que le imprime esta maestra a los cursos de actualización es referente a mejorar su intervención pedagógica e innovar su práctica a través de estrategias didácticas, que al parecer no representan ideas del todo claras ni deliberadamente planeadas, sino que tienen que ver principalmente con las actividades que han de realizar los niños.

Estas situaciones que se presentan, tienen que ver con la dinámica que ofrecen los Talleres Generales de Actualización ya que, como expresaron las maestras, es rutinaria. Esto se da, como se verá, porque en los espacios de actualización se siguen reproduciendo cursos desfasados que las educadoras repiten año con año, y llega un momento en el que las actividades que se realizan en los cursos se vuelven tediosas para ellas mismas y se refleja una posible intención e interés de mejorar, así lo manifiesta la maestra Libertad:

“Elsa: _ ¿Qué le ofrecen esos espacios de actualización?”

²¹⁴ RE08/271007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 1,2

*M. Libertad: _ La diferencia de los TGA, es que acá en el diplomado depende de mí, yo hago, yo elaboro, yo hago todo. En el TGA, yo apporto ideas, pero ahí se quedan, no es rico, yo no soy así de que los TGA, no me gustan, porque estamos nada más tres, propones, dices algunas sugerencias, algunas ideas, todas están de acuerdo, pero al momento de que vamos a hacer las actividades ahí está el problema, se llega a lo mismo a lo que cada año hacemos, nadie dice nada novedoso, caemos siempre en la rutina en el sentido común. Otras dicen, se me olvidó, es que no traje nada*²¹⁵

Se advierte en este sentido, cómo Libertad expresa que los TGA²¹⁶ no ofrecen nada novedoso, sino que se ven como un espacio en el que “se cae siempre en la rutina, en el sentido común”²¹⁷ y al parecer sus expectativas de los cursos de actualización es que éstos ofrezcan estrategias de intervención novedosas para poner en práctica con los niños y que se llegue a una respuesta clara de cómo pueden mejorar su intervención docente, cosa que no se realiza, por eso ella cree que en un diplomado como el que está tomando actualmente, se puede aprender mucho más que en los TGA que ella misma realiza con sus otras dos compañeras en la institución, o en otros momentos cuando se realizan cursos de zona que desde su punto de vista “no le sirven de nada”²¹⁸.

“Elsa: _ ¿Y usted cómo se siente en esos cursos, aprende?”

*M. Libertad: _ A veces me aburro, depende del tema, depende de la actitud, depende de muchas cosas, a veces si es muy interesante, otras muy aburrido, que digo, esto no me sirve para nada, no buscamos respuestas a lo que queremos saber, ¿cómo mejorar nuestras actividades con los niños? la verdad. Otras veces nadie pone atención y cada quién está en su plática, o sea, es en ratos, va cambiando depende de quién se sienta a tu lado, si es una que hecha relajo, pues ahí estas. Todo eso influye que pongas atención o no. Pero sí, es a veces muy aburrido y digo esto no me sirve para nada.*²¹⁹

²¹⁵ RE09/311007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 9

²¹⁶ Talleres Generales de Actualización

²¹⁷ RE09/311007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 9

²¹⁸ Idem

²¹⁹ RE09/311007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 9

Aquí se puede ver además que los cursos de capacitación y actualización no cumplen con las expectativas que tiene la maestra, sin embargo, son instituidos por ellas mismas, pero difícilmente actúan para hacer algo diferente. Se observa además cómo los cursos para las maestras carecen de sentido ya que aseguran que es un espacio en el que se va a discursar teoría y donde se van a repartir extractos de textos para exponerlos ante sus demás compañeras. Como dice Libertad, difícilmente hay reflexión y difícilmente se aterriza en el saber hacer o en el cómo hacer, no se da una respuesta a cómo mejorar su práctica de enseñanza.

“Elsa: _ Por ejemplo ¿Qué ha visto que no le sirve de un curso nacional?”

M. Libertad: _ Por ejemplo hay un librito que dice algo así como...raíces y mitos o algo así. No creo que eso te sirva para el examen, no creo que en el examen te preguntan donde se generaron las actividades de rutina o de saludo o eso, no creo, o sea eso no es importante, o bueno, yo no lo considero importante. O sea, rescatar que son actividades de rutina que se vuelven tediosas y todo eso y ya. ¿Cómo vamos a cambiar?, eso es lo importante, ¿cómo modificarlo?, o sea, ¿todo se va a quitar?, yo quiero que se llegue a eso y no nada más “es que las actividades de rutina se generaron por esto, porque los niños no saludaban” Pero ¿qué?, no quedarse en eso, sino ¿es bueno?, ¿es malo?, ¿Por qué? O sea, no se llega a esas reflexiones. Sólo se lee y bueno ya supieron los orígenes de las actividades. Yo hubiera querido que mejor, en lugar de que se dijera eso, bueno aquí dice eso pero ¿y? ¿Cómo lo van a cambiar?, ¿les parece importante o no?, ¿que se queda?, ¿por cuánto tiempo? Llegar a esas reflexiones hubiera sido más rico que nada más el origen y quedarse ahí. Yo digo ¿para qué me sirve?, ¿para el examen?, no. En mi vida diaria, tampoco, porque ¿voy a quitar todo? No, a mi me interesa hacer algo diferente, pero en los cursos siempre se cae en lo mismo”²²⁰

Una idea fundamental que se tiene de estos cursos es como dice la maestra “es que no se reflexiona sobre la práctica real, sobre el cambio”²²¹ y se viven una

²²⁰ RE08/271007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 9 y 10

²²¹ Idem

serie de situaciones tácitas que los cursos propician, como la incertidumbre y angustia expresada por la docente de qué hacer y cómo cambiar, la falta de reflexión, la repetición de los discursos teóricos sin la comprensión de los principios y enfoques que sustenten sus prácticas y sus decisiones de intervención. Esto podría explicar cómo es que Dulce y Libertad han imprimido un sentido práctico rutinario más de sentido común y basada en las experiencias objetivas que se han ido institucionalizando en el Jardín como las actividades manuales, de matemáticas y lectoescritura, esto por la carencia de competencias cognitivas que les permitan mirar la enseñanza y la formación desde otras tendencias o perspectivas cualitativas que les permita innovar su práctica tomando en cuenta las múltiples dimensiones que la conforman. Como lo reflexiona la maestra Dulce quién se ha actualizado en otros espacios fuera de la escuela y la zona²²²

“Elsa: _ ¿Por ejemplo los TGA, el programa, cómo los ve, le ayudan? La actualización si es importante, más cuando hay éstos cambios de programas y es importante porque no todos tenemos ese sentido de actualización y nos quedamos nada más con lo que nos dan en los TGA no vamos más allá, es hablar de política económica, educativa del país, que de ahí sale todo, de ahí sale ese proyecto de vida para los niños, ya está planeado, nosotras tenemos que conocerlo y formar a los niños para enfrentar todo lo que viene. Aquí ha habido muchas cosas que no han permitido, en primer lugar la voluntad, que no tenemos esa voluntad de actualizarnos, otra parte es la problemática que tenemos con la supervisora y jefa de sector y con las mismas directoras, que siempre quieren imponer y estropear tu trabajo en lugar de entenderte y si les explicas, tú estás mal, ellas están bien, es mucha agresión y violencia, y ni ellas mismas se preparan como debe ser para ofrecernos algo mejor. Aparte la económica que tenemos que buscarle por otro lado y así está el magisterio en general, no alcanza y

²²² La maestra Dulce realizó una maestría en clarividencia en Argentina y constantemente asiste a conferencias a México, es autodidacta respecto al tema de los niños índigo y periódicamente imparte talleres de sanación en contextos fuera de la escuela. También trabaja por las tardes adscrita al INEA, formando a adultos. En las entrevistas mencionó constantemente que sus saberes al respecto los aterriza en el Jardín al entender a los niños, reflexionar sobre su intervención y trabajar con los padres de familia en talleres.

hay que buscarle por otro lado y entonces ya es tiempo de que tengo que dedicarle tiempo a otras cosas, a la familia, o sea son muchas cosas, pero se tiene que hacer un esfuerzo más grande en la actualización. ²²³

Tal parece ser que Dulce tiene una visión crítica sobre los espacios de capacitación, la preocupación sobre la importancia de la profesionalización y actualización de las docentes, ya que es la educadora la que debe ir más allá, actualizarse, formarse, la que debe tener voluntad y actitud para cambiar. Se conceptualiza la formación como la mirada y cambio de sí mismo como docente²²⁴.

Por lo tanto, se puede reflexionar la complejidad por la que atraviesa la práctica de las educadoras, la falta de adecuación de la burocracia y los conflictos intergrupales, son otros problemas que surgen, al igual que el de la autoridad y el pseudoliderazgo que ejercen la Jefa de Sector, Supervisora y Directoras. Así, se explica la vida cotidiana de las escuelas y las múltiples relaciones implícitas que influyen en la formación permanente, se ven objetivadas en prácticas y concepciones limitadas a la práctica de la enseñanza.

Esto me lleva a pensar que, es en los espacios de capacitación y actualización donde las educadoras también se apropian de elementos para su práctica. Sin embargo, se advierte y se reconoce, sobre la gran carencia de aprendizajes significativos que poseen éstos espacios formativos y que como consecuencia, las docentes se quedan con lo que les dicen en el TGA, no van más allá. La formación

²²³ RE11/141107/JNNA/ECT M. LIBERTAD P 12 Y 13

²²⁴ Uno de los factores de la resistencia al cambio, consisten en lo inadecuadas que resultan las organizaciones en la actualidad para enfrentarse a la complejidad de rápido cambio y de los problemas de colaboración interpersonal. La adaptación y la colaboración son dos de los principales problemas que aquejan a la sociedad contemporánea y nuestras organizaciones fracasan o tienen éxito según las formas con que se enfrentan a éstas dos tareas. Ver Segovia P. José (1997) "El profesorado: actitudes ante el cambio" pp. 177-219, en Investigación educativa y formación del profesorado. Madrid, Escuela Nueva

personal y académica que tuvieron Dulce y Libertad, aunado a la convivencia de éstos espacios de formación carentes y con poco sentido, explican en gran medida, la construcción de su ser docente desde la experiencia práctica y que al parecer es lo que les ofrece la gran mayoría de los elementos para saber qué y cómo enseñar a los niños. Sin embargo, habría que tener presente que el saber docente tendría que estar integrado no solo por un saber y un saber hacer, es necesario el equilibrio y globalización de las cualidades indispensables como el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser para la realización del ser docente en su plenitud.

2.3 “Así recuperé más elementos y actividades para trabajar con los niños” Sus experiencias como maestras en servicio en la UPN.

Las dos maestras a las que tuve la oportunidad de investigar Dulce y Libertad, durante su experiencia docente, deciden incursionar a la Universidad Pedagógica Nacional sede Ixmiquilpan, en el estado de Hidalgo, para cursar la Licenciatura en Educación Preescolar como parte de su formación profesional. La maestra Libertad en el año 1994 a 1998 y la maestra Dulce en la segunda generación cursa sólo dos años en 1996 a 1998 ya que se ve en la necesidad de interrumpir sus estudios. Al parecer para la maestra Libertad el interés en cursar la Licenciatura, tiene que ver primeramente con una motivación económica ya que como menciona *“En ese tiempo a ella le interesaba estudiar porque quería ganar más dinero, y porque la titulación le daría puntos para carrera magisterial”*²²⁵, y, por otra parte, porque reconoce que su formación inicial fue para nivel primaria y se le presenta una oportunidad para cursar la Licenciatura en su nivel (preescolar).

Sin embargo, en el transcurso de su formación permanente en la Universidad Pedagógica Nacional, se vislumbran una serie de experiencias que desde su

²²⁵ RE01/180907/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 8 y 9

punto de vista, por un lado, les permitieron apropiarse de algunos contenidos y elementos prácticos para realizar su trabajo con los niños. Esto propicia para ambas maestras recuperar elementos y actividades para trabajar con los niños, sin embargo, se deja ver otro aspecto como parte significativa en sus experiencias, las problemáticas institucionales vividas en ese espacio formativo, influyeron en la adquisición de un conocimiento limitado, así la maestra Dulce interrumpe su carrera, y, la maestra Libertad, no se titula. Esto se ilustra en los siguientes fragmentos:

“Elsa: _ A usted ¿le gustó su estancia en la UPN, cómo fue?

M. Libertad: _ Sí me gustó porque fue bonito. Fue muy pesado para mí, pero sí me gustó. Porque había actividades que podía llevar a cabo con los niños, como ahorita en el diplomado, porque muchas de las tareas era eso, hacer las lecturas y luego aplicar lo que leíamos a los niños, para saber aplicar tu programa. Había actividades para hacer con el grupo y presentar resultados de esas actividades. Ya sea evidencias, o con los trabajos de los niños, o podías hasta filmar, grabar y hacer lo que quisieras. ...Solo teníamos una maestra, Irene, ella si sabía mucho sobre el nivel, a ella si no la engañábamos. Ella nos decía que pusiéramos en práctica lo que aprendíamos con los niños y luego lleváramos los productos al salón y, ya platicábamos que cómo le habíamos hecho, que faltaba y así hacíamos escritos. Así recuperé más elementos para trabajar con los niños”²²⁶.

En este registro es posible interpretar que esta experiencia vivida por Libertad en la Universidad, le representa una vía para adquirir estrategias de intervención novedosa y prácticas para su enseñanza. Es un aspecto importante que le brinda ese espacio de formación y que para ella es prioritario, y al parecer también es un elemento importante para las docentes que están a cargo de su formación en la Universidad ya que su maestra les decía que pusieran en práctica lo que aprendían con los niños y luego llevarán los productos al salón para platicar sobre cómo lo habían hecho. Una experiencia similar vive Dulce:

²²⁶ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBETAD P. 3

“Elsa: ¿Cómo fue su experiencia en la UPN?

M. Dulce: Pues al principio sí, me gustó, porque según haríamos un trabajo de analizar nuestra propia práctica y veríamos cosas teoría para comprender más a los niños y saber cómo intervenir, incluso nos hacían realizar algunas actividades en el aula para luego analizarlas con las maestras y sí eso me servía para trabajar con los niños, eso sí me gustaba y me servía, eran actividades novedosas. Recuerdo que en la parte específica de preescolar había una maestra, se llamaba Irene, ella tenía mucha visión, nos hacía crear proyectos innovadores, unidades didácticas para trabajar con los niños, nos enseñaba a hacer nuestro diario de campo y a escribir las observaciones, entonces eso abrió mi panorama. Eran muchas tareas de leer y leer, a veces me dormía muy noche y casi no le entendía. Entonces fue muy pesado para mí, por eso mejor me salí, ya después no me gustó la verdad porque era más leer y escribir que ver otras cosas que me sirvieran más con los niños”²²⁷

Se puede advertir que las experiencias en la Universidad de Dulce y Libertad, tienen sentido respecto a los saberes de los que se van apropiando para su práctica, principalmente se visualiza un interés de conocer mejor el trabajo en preescolar y mejorar su propia práctica, es decir un saber y un saber hacer, en aprender estrategias innovadoras, crear proyectos, unidades didácticas, diseñar actividades con los niños, ponerlas en práctica para después analizarlas con sus asesoras. Se observa en los dos casos que existe una visión de su formación en la Universidad, centrada en el aprendizaje de las estrategias de intervención que tienen que poner en práctica con los niños.

Teniendo en cuenta el propósito general de la Licenciatura en Educación Plan 94²²⁸, es claro que la práctica docente constituye el punto central desde el cuál es estructurado el plan de estudios con la finalidad de que el educador analice y valore su experiencia con el apoyo de elementos teórico metodológicos para

²²⁷ RE02/270907/JNNA/ECT M. DULCE P. 7

²²⁸ Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción. UPN Plan de Estudios 1994 p. 13

transformar e innovar sus prácticas y actuar de manera consecuente en la escuela.

En este sentido, se puede advertir que las concepciones o conocimientos que las educadoras expresan sobre esta experiencia de formación permanente en la UPN, parten de su fundamento transformador e innovador²²⁹, porque logran recuperar elementos teóricos novedosos para trabajar con los niños, sin embargo, en sus ideas se vislumbran saberes que se limitaban a poner en práctica algunas estrategias o actividades dentro del aula, conformadas como un dominio de lo técnico, en el sentido de que a su parecer su experiencia formativa consistía en la aplicación de ciertas teorías o de principios derivados de planteamientos curriculares, lo cual implica que su visión sobre su formación consistió en la adquisición de un conjunto de estrategias y actividades adecuadas para la enseñanza. Así lo cuenta Libertad *“muchas de las tareas era eso, hacer las lecturas y luego aplicar lo que leíamos a los niños, para saber aplicar tu programa. Había actividades para hacer con el grupo y presentar resultados de esas actividades”*²³⁰ De manera que, prevalecía el desarrollo de habilidades y destrezas didácticas (concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo: frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicas).

Desde la perspectiva crítica del plan 1994, la formación “requiere considerarse como objeto de conocimiento, susceptible de ser analizado e investigado para su permanente transformación”²³¹ y como se puede evidenciar, para las maestras el análisis y transformación de su práctica de enseñanza era el elemento central,

²²⁹ El plan de estudios estará basado en la innovación educativa, “entendida como una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes. UPN- Plan de Estudios 1994 p. 13

²³⁰ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBETAD P. 3

²³¹ Desde esta perspectiva, el proceso de formación supone un cambio hacia una nueva concepción desde la cual se aborden los procesos formativos. En este sentido, la formación debe tener impacto en los ámbitos de competencia académica, personal, laboral y social. UPN- Plan de Estudios 1994 p. 8-9

puesto que se daba prioridad al análisis de su experiencia con el apoyo de elementos teórico-metodológicos, para transformar sus prácticas y actuar de manera consecuente. Sin embargo, en la realidad, desde la visión de las propias maestras y su experiencia vivida en la Universidad, esta se ve reducida al desarrollo una dimensión didáctica, por lo tanto, el propósito integrador del Plan difícilmente es comprendido tanto por los formadores de formadores como por las propias educadoras. Esta dificultad que afrontan las maestras en la práctica, es una limitante ya que como se ha podido evidenciar, ni la formación inicial, ni la formación continua, tal como la han experimentado las docentes, parecen ser la opción para fortalecer sus saberes de manera que se vean reflejados en su quehacer cotidiano, como lo expresan constantemente “qué y cómo hacerle”. Así lo expresa la maestra Libertad.

“Elsa: ¿Recuerda cuál era el plan de estudios con el que fue formada en la UPN?

M. Libertad: _ Fue en el 94, yo fui la primera generación del plan 94. Cuando iniciamos era un relajo no conocían el plan, todo como que yo siento que fue muy rápido y cómo que lo implementaron y los asesores no tenían idea de nada, ni de que era lo que teníamos que entregar, o sea, desconocían muchas cosas y era la primera vez que se tomaba el tronco común digamos, que eran todas las materias que todos los niveles cursábamos juntos y ya después, nos separábamos se iban unos a preescolar, otros a primaria y otros a gestión, pero casi lo que hacíamos era según aplicar lo que veíamos y leíamos de los materiales a los niños a través de estrategias y actividades, y luego según analizar y hacer escritos y diarios, pero luego ni los propios asesores sabían nada de preescolar, ni ellos hacían lo que nos pedían, entonces ¿cómo íbamos a analizar?”²³²

De esta manera, al parecer se daba prioridad a los materiales de estudio que solicitan al estudiante leer y aplicar lo aprendido con los niños y niñas en las aulas a través de actividades y estrategias de intervención, así como la descripción de

²³² RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBETAD P. 1

alguna situación de enseñanza, el análisis de registros de observación del aula, la elaboración de diarios del profesor y escritos que describan diversas situaciones o condiciones en relación con su práctica.

Este interés particular que expresan las educadoras por adquirir elementos de para mejorar su práctica de enseñanza, se expresa en el Plan de estudios 1994 que se estructura en dos áreas, el área común y el área específica. El área común proporciona información de carácter teórico-metodológico en relación con los elementos y dimensiones de la práctica docente, y el área específica se refiere a las situaciones educativas que los profesores-alumnos desarrollan en sus centros de trabajo, por ello proporciona elementos para que desarrollen sus actividades de manera profesional”²³³ Sin embargo los aspectos del área común como la psicopedagogía, los ámbitos de la práctica docente y la socioafectiva fueron elementos que poco se tomaron en cuenta. Así, un elemento significativo que adquieren las educadoras es la apropiación de elementos específicos del nivel que, algunas de sus maestras preparadas les ofrecen, como lo cuenta Libertad:

“M. Libertad: En el Jardín en ese tiempo trabajábamos por proyectos pero en la Pedagógica, como te diré, desconocían, la verdad, desconocían el trabajo de preescolar, la única persona que sabía era Maricela, que era una muy buena educadora que daba clases en la Pedagógica, a ella se la traen acá a Ixmiquilpan a que nos diera clases a nosotros. Muy buena maestra, excelente maestra, imagínate como educadora también, así podíamos entender mejor nuestro programa. Ella era la única del nivel y que sabía del trabajo de preescolar, los demás maestros nadie sabía de preescolar. La maestra Irene, ella tomo algunas clases de preescolar para darnos clases. Ella nos dio psicología, metodología y motricidad de preescolar, o sea, todas las de preescolar, pero, ella tuvo que investigar y saber de qué estábamos

²³³ El área común se conforma por tres líneas de formación y un eje metodológico: Las líneas son la Psicopedagogía, la de Ámbitos de la Práctica Docente y la Socioeducativa. El eje metodológico está constituido por una serie de cursos seriados que abarcan los ocho niveles de la licenciatura. El área específica ofrece cursar 12 asignaturas, que pueden seleccionarse entre la totalidad de los cursos que integra en Área específica. UPN- Plan de Estudios 1994 pp. 17-20

hablando, porque nadie sabía de qué hablábamos, nada, o sea, desconocían totalmente el trabajo en preescolar, pero ya ella se metió y estuvo haciendo sus lecturas y conocer el trabajo por proyectos y ya como nos entendía muy bien, era muy inteligente. Ya después llegó Berenice, ella sí sabía ya de preescolar y se integró al equipo de nosotras y nos dio clase, pero te digo, eran muy poquitas de preescolar y no conocían realmente el trabajo en preescolar²³⁴

Se advierte por lo tanto, que los conocimientos que aportaron tanto las maestras de Libertad, como los cursos de pedagogía y psicología, propician la adquisición de algunas herramientas teóricas para analizar los planes y programas de educación preescolar. En ese momento se encontraba vigente el Programa de Educación Preescolar 1992, lo cual, desde el punto de vista de Libertad, se podía entender mejor su programa. Sin embargo, es importante resaltar además, que en la opinión de Libertad, algunas de sus maestras desconocían el trabajo en Preescolar y esto representó una dificultad en su experiencia vivida en la Universidad, pues en ese contexto se vivieron también carencias y problemáticas institucionales que influyeron en este tipo de formación limitada de la se apropiaron las educadoras:

“Elsa: Y sus maestros en la UPN ¿Cómo fueron?”

M. Libertad: Ya cuando estude en la UPN era diferente, recuerdo que ahí fue un caos porque a cada rato se cambiaba de director y la organización estaba muy mal y como fuimos la primera generación de preescolar. Nos decían primero que nos íbamos a titular con tesina luego que no que con tesis, que un proyecto, y así, por eso yo no me titulé ni me he titulado. Además luego entro la maestra Lola como directora, una morena delgada, me cayó muy mal, no se podía hablar con ella, era muy antipática. No nada que ver con el maestro que estuvo como director, creo antes que ella fuera la directora, ese maestro me fiaba los libros porque yo no tenía dinero para pagarlos

²³⁴ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBETAD P. 3

*todos juntos y como tenía a mi hijo no me alcanzaba. Fue un maestro muy comprensivo con todos*²³⁵.

Se puede advertir una triste situación al escuchar de las maestras que no se titulan por varios aspectos que se viven en la Universidad, problemáticas que influyen en las dos educadoras, pero además otros factores como los personales, propician su desinterés por titularse y realizar una propuesta de intervención, así Dulce abandona la Carrera y Libertad no se titula.

*“Libertad: En ese tiempo recuerdo que a mí me interesaba estudiar porque quería ganar más dinero, y pues la titulación me daría puntos para carrera magisterial, pero cuando supe que sólo contaba 2 puntos y creo 2 por la maestría dije “no, no me conviene” para eso, para carrera, ó sea pues no me convenía. Mejor dije, pues puedo estudiar yo sola para estar bien en carrera, para trabajar mejor con los niños y salga mejor en carrera, para que me meto allá y así como son, que como te traen y más con la nueva directora que la verdad me cayó muy mal. Había muchos problemas ya que los tutores no conocían los cambios curriculares. En cuestión de que era lo que teníamos que hacer para titularnos, no lo tenían claro los asesores, menos nosotras. Mi tema de tesis era sobre psicomotricidad, de cómo era mejor enseñar a los niños los trazos de manera vivencial, pero como no recibí orientaciones adecuadas, y sólo me confundían y, con tantos conflictos que se vivieron en la sede, dejé de ir, me fastidié y ya no regresé para titularme*²³⁶.

Se advierte además, el interés primordial de Libertad por egresar a la Universidad Pedagógica Nacional como espacio de formación permanente para los docentes en servicio, por la posibilidad de aumentar su sueldo, ya que la titulación le daría más puntos para carrera magisterial y eso le convenía, sin embargo, desde su visión, su interés por obtener un título por conveniencia económica, la poca preparación de sus maestras y el ambiente institucional, son factores que le propician no querer titularse. Esta podría ser otra razón por la cual en esta

²³⁵ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBETAD P. 3

²³⁶ Idem

experiencia de formación, se va apropiando de saberes básicamente centrados en la enseñanza de estrategias de intervención para trabajar con los niños como lo expresaron Dulce y Libertad.

Se puede reflexionar de esta manera que, las modalidades propuestas por el PRONAP destinadas a cubrir grandes vacíos generalizados en los maestros, avanzan con mucha lentitud, y para Dulce y Libertad esto representa apropiarse de concepciones y saberes basados en diversos enfoques educativos interpretados por las diversas generaciones de educadoras que han constituido el nivel preescolar en México.

Este tipo de saberes que las educadoras van construyendo, representan una problemática en la formación permanente, ya que como se observa, pese a la intención de formar profesionales de la educación que reconstruyan y transformen su práctica con sentido crítico, se puede observar que en las experiencias vividas por Dulce y Libertad se construye un conocimiento basado en sus propios intereses y concepciones de apropiarse de elementos para trabajar con mejor con los niños, donde la vivencia como profesoras-estudiantes brindan elementos esenciales en la construcción de su saber. Es decir, su formación docente a lo largo de su servicio profesional consiste esencialmente en una formación basada en la experiencia vivida en instituciones de nivel superior. Esto puede explicar porqué las prácticas y pensamientos de las educadoras se repiten y cobran un sentido práctico reforzados a lo largo de su formación permanente.

2.4 “¿Cómo hacerle? ese es el meollo del asunto” Las educadoras y sus reflexiones no aterrizadas en la práctica.

La reflexión es un proceso cognitivo que requiere escucharnos a nosotros mismos, expresar nuestra voz interior, es entrar en contacto con nuestros propios valores, fuentes de energía e intenciones personales. Davini Hunt es “empezar por nosotros mismos” es pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras sobre hacer deliberadamente. Si bien, es cierto que actualmente la sobrecarga invade a los maestros en las escuelas, y su tiempo es insuficiente, también es cierto que hace falta reflexionar significativamente, que hace falta una “formación profesional”²³⁷.

Sin embargo, lo que aquí concierne es analizar ¿Qué clase de reflexiones hacen las educadoras?, ¿Por qué ese tipo de reflexiones? Si bien, es cierto que las educadoras tienden a reproducir pensamientos y prácticas sedimentadas construidas colectivamente y que responden a diferentes épocas y coyunturas sociales sumamente impactantes, en las cuales se ha visto que se originan concepciones y prácticas que siguen presentes en las nuevas generaciones porque son prácticas institucionalizadas en el nivel que han cobrado gran fuerza, también se pudo observar que las maestras Dulce y Libertad sumergidas día con día en sus prácticas en los Jardines de Niños, como parte de su formación en ejercicio, se encuentran inmersas además en esta época moderna, en esta era de la información²³⁸ y tienden a interpretar, adquirir saberes y conocimientos

²³⁷ La formación, su dinámica, este desarrollo personal consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión un trabajo. Cuando se habla de formación, se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone conocimientos, habilidades, representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. Es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. (la dinámica de un desarrollo personal). El sujeto se forma solo y por sus propios medios.(pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras sobre hacer). Ver Guilles Ferry (1997) “La formación dinámica del desarrollo personal” pp. 53-94, en Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa. P. 54.

²³⁸ Al respecto Bourdieu considera las condiciones de existencia y de condicionamientos idénticos o semejantes, la clase social. Como un habitus de grupo o de clase. Ver Pierre Bourdieu (2007) P. 98

referentes a las recientes políticas educativas y reformas basadas en competencias, que posibilitan que las docentes reflexionen sobre su práctica.

La reflexión discursada durante las entrevistas realizadas a las dos maestras, es inherente a lo que viven día con día en su zona escolar, ante todo, por este momento de cambio educativo en el nivel, ante la reforma del Programa de Educación Preescolar 2004 que está bombardeando a los Jardines de Niños, con información a través de cursos de actualización, talleres, diplomados, conferencias y otros. Inmersas en este ambiente “confuso” donde se pide a las educadoras un cambio en su práctica docente y su preparación profesional, surgen una serie de ideas y reflexiones que difícilmente se pueden aterrizar en la práctica. Como menciona Fullan Michael y Hargreaves, Andy (2000) “la gran mayoría de los maestros reflexionan de alguna manera en y sobre su práctica, pero esta forma de la práctica reflexiva es débil. Las versiones más fuertes, de propósito más inquisitivo, que llevan a mejores y más profundas, son mucho más escasas”²³⁹.

Es así como las reflexiones e ideas que expresan las educadoras, tienen que ver con su práctica de enseñanza actual, con un aquí y ahora en la inmediatez, que posibiliten resolver problemas que van surgiendo en su vida cotidiana en el Jardín y que se relacionan principalmente con las actividades que tienen que realizar los niños, reflexiones que difícilmente pueden objetivar debido, un tanto al sentido común e incertidumbre, a la carente formación significativa que se sigue reproduciendo en los Jardines de Niños y en las Zonas escolares y a la irracionalidad arcaica que conllevan sus pensamientos y sus prácticas. Como menciona Segovia (1997) “el desconcierto y la ansiedad sobre todo en los tiempos de reforma y cambio son los sentimientos dominantes en el desarrollo habitual de la formación y se dedica a tapar huecos y a llenar lagunas, a aprender recetas, es

²³⁹ Fullan Michael y Hargreaves, Andy (2000) “Escuelas totales” pp. 71-108 y “Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción” p. 109-176 en *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu. P.115

lo que no debe ser un aprendizaje ni una formación permanente.”²⁴⁰ Se pueden observar actitudes de desconcierto y debilidad en lo que cuenta la maestra Libertad sobre su formación en el servicio:

“Elsa: ¿Qué no le gusta de su nivel?

M. Libertad: No me gusta que no se den cuenta de la responsabilidad que tenemos, de que hay maestras que nos les interesa nada, que nada más van, como dice la supervisora a entretener a los niños, o hacen lo mismo cada año, como que nada más hacen sus actividades típicas y ya, no miran más allá, ¿qué podemos hacer para cambiar?, no me gusta porque, no hacen nada, o sea toman las cosas sin importarles tanto, sin ponerse a pensar que los niños requieren más atención ahora pero ¿les parecería que a sus hijos los trataran mal, o que nada mas los entretuvieran o nada mas los pusieran a jugar y ya, o que sufrieran algún trauma en la escuela? Sin darles otra cosa novedosa, algo nuevo que ellos no conozcan, que les sorprenda, que les interese. Tendríamos que dominar nuevas estrategias y actividades que den resultados favorables con los niños. Son cosas que a mí no me gustan, por desgracia amigas mías son así, y sé que no pueden cambiar, ya tienen más años de servicio que yo y sé que no lo van a hacer²⁴¹

Se puede observar en la reflexión que hace la maestra Libertad, un reconocimiento de que las educadoras, y por ende las prácticas, difícilmente cambian, que son rutinarias y repetitivas. Se cuestiona *¿qué podemos hacer para cambiar?*²⁴². Al parecer el cambio es reflexionado por Libertad como el darles algo novedoso a los niños, algo nuevo que ellos no conozcan, que les sorprenda, que les interese. La mirada de la maestra está puesta en una dimensión didáctica de la práctica docente donde la educadora tendría que cambiar sus prácticas de enseñanza, su manera de intervenir ante los niños. Fullan M. (2000) al respecto menciona que “cuando los maestros reflexionan en y sobre su práctica

²⁴⁰ Segovia P. José (1997) “El profesorado: actitudes ante el cambio” pp. 177-219, en Investigación educativa y formación del profesorado. Madrid, Escuela Nueva. página 201

²⁴¹ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 14

²⁴² Idem

generalmente lo hacen con información limitada. La mayor parte de sus pruebas sobre cómo actúan y han actuado se basan en sus propias impresiones personales recogidas en los acontecimientos inquietantes y aún vertiginoso de la vida en el aula”²⁴³.

Si bien, estos juicios e impresiones son indudablemente útiles, no constituyen una base lo bastante sólida para la mejora. Es así, como Libertad a través de su propia experiencia del aula y de la interacción con sus compañeras hace esta reflexión que difícilmente basta para provocar un análisis más profundo y fuerte. Su experiencia es parcial. “la reflexión profunda requiere además otros ojos, otras perspectivas junto a las nuestras”²⁴⁴.

Francisco Imbernón (1994) menciona que “las tendencias de la formación que se centraban en la búsqueda de acciones generalizadas que tuvieran éxito ante los alumnos forzaban el concepto de “saber es poder y hacer” y ponían el énfasis sobre los contenidos a transmitir, identificando conocimiento y capacidad para aplicar ese conocimiento”²⁴⁵. Se advierte en este sentido que para Libertad, formarse es adquirir o perfeccionar, un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación con resultados prácticos y actividades que las maestras deben dominar.

Se puede analizar que es común que la práctica reflexiva quede restringida a los problemas técnicos de bajo nivel, a los dilemas sobre lo que surte efecto o no. Estas cuestiones son importantes, pero no son las únicas. A veces se necesita que las educadoras resuelvan también las intenciones y principios que sustentan sus decisiones del aula, sus reflexiones en la acción. Como menciona Fullan M. (2000) “necesitamos rever no solo si nuestras estrategias inquisitivas mantienen

²⁴³ Fullan Michael y Hargreaves Andy (2000) p. 116

²⁴⁴ Idem.

²⁴⁵ Imbernón, Francisco (1994) “Evolución del concepto de formación permanente” (11-19), “El profesor, sus modelos de formación y sus funciones” (19-35) en: La formación del profesorado. Paidós. P. 25

ocupados y en orden a nuestros alumnos, es decir “si trabajan” en este sentido práctico. También necesitamos analizar si desarrollan habilidades reflexivas de orden complejo y de orden más simple. Necesitamos reflexionar sobre éstas éticas y principios de nuestras acciones. Necesitamos reflexionar para la acción, y en la acción y sobre ella”²⁴⁶.

En este sentido las maestras, al vivir una serie de experiencias en la práctica misma, reconocen sus problemáticas y debilidades, en este caso, una necesidad de capacitación o adquisición de estrategias de intervención e innovación. Sin embargo, se puede observar cómo estas necesidades están, ante todo, llenas de incertidumbre, inseguridad e incapacidad para darles una solución, se observa una resignación de las prácticas “*por desgracia amigas mías son así, y sé que no pueden cambiar, ya tienen más años de servicio que yo, y sé que no lo van a hacer*”²⁴⁷.

Al respecto Segovia P. (1997) “el aprendizaje innovador supone riesgos e inseguridades, un factor de resistencia a la innovación es la preferencia por la frustración de la realidad presente antes que soportar los riesgos de la ansiedad y la inseguridad que supone la innovación no clara, ambigua, mal informada”²⁴⁸, pues se observa una carencia en las docentes porque difícilmente conocen las respuesta adecuadas, no se es capaz de descubrir buenas decisiones y respuestas congruentes a los enfoques de la reforma educativa del nivel preescolar más recientes. Así se muestran éstas reflexiones confusas con cuestionamientos sin respuestas de las maestras como se observa en el siguiente fragmento de entrevista:

²⁴⁶ Fullan Michael y Hargreaves Andy (2000) p. 118

²⁴⁷ RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 14

²⁴⁸ Segovia P. José (1997) p. 188

“Elsa: _ ¿Ha sido difícil para usted ser educadora?

M. Dulce: _ Cada vez se me hace más complicado, no complicado de que no lo entienda, sino de que si me da mucho miedo dañar a los niños y a lo mejor a veces caigo en eso, pero ahorita es lo que digo, ¿cómo le hago para que los niños tengan un acceso más fácil sin que les esté lastimando?, porque sí hay más niños con requerimientos de un carácter más firme, más fuerte. Pero, ¿cómo hacerle?, ese es el meollo del asunto ¿no? Entonces si me doy cuenta de que cómo se pueden bloquear con un pequeño fracaso que se les marcó, y eso es lo que me da no se qué, pero ya estoy saliendo más de esa confusión, se me esta haciendo complicado, además de que no tengo la profesión realmente de ser una constructora del conocimiento porque mi formación fue muy diferente, ya vez que te decía que fue después de la secundaria, que estaba muy joven, el que estaba muy chica y no sabía lo que quería.”²⁴⁹

Nuevamente se reafirma la preocupación y reflexión de las maestras Dulce y Libertad sobre cómo hacerle para objetivar sus prácticas con los niños basadas en la innovación, en el cambio. La maestra Dulce admite que esta problemática de incertidumbre y desconocimiento de qué hacer con los niños han sido influencias por su formación inicial *“no tengo la profesión realmente de ser una constructora del conocimiento porque mi formación fue muy diferente, ya vez que te decía que fue después de la secundaria, que estaba muy joven, el que estaba muy chica y no sabía lo que quería.”²⁵⁰*

Aquí cabe mencionar una mirada del aprendizaje, de la innovación, de la formación que menciona Segovia (1997) para el *“el aprendizaje es un proceso en el que el individuo aprende a valorar sus capacidades reales, aprende a desarrollarlas y a utilizarlas en la resolución de los múltiples problemas que la realidad cotidiana plantea cotidianamente”²⁵¹*, desde este enfoque crítico de la

²⁴⁹ RE05/171007/JNNA/ECT M. DULCE P. 9 Y 10

²⁵⁰ RE02/270907/JNNA/ECT M. DULCE P. 11

²⁵¹ El aprendizaje es así una tarea que ni los individuos ni los grupos pueden dar por terminada nunca. El aprendizaje hoy significa innovación, una innovación que muchas veces no es más que reflejo de la necesidad homeostática de adaptarse a situaciones nuevas, de encontrar nuevas salidas, de disminuir tensiones y

formación pudiera mirarse cómo este desconocimiento e incertidumbre que viven las educadoras surge no sólo en el momento de su formación en la práctica, la pregunta que surgiría es, si las educadoras han practicado desde la infancia este tipo de aprendizaje innovador que les permita insertarse correctamente a la dinámica realidad que vivimos, o tienden como es norma común, a reproducir los patrones aprendidos.

“Elsa: _ Maestra con lo que está viviendo hoy, ¿qué pasa ahorita por su mente respecto al nuevo programa? ¿Está cambiando su visión sobre cómo enseñar?”

M. Libertad: _ Es que sí, me conflictuo mucho con el nuevo programa, porque no te dan una guía, no te dan nada de donde tomar, ¡no tienes nada de donde partir!, bueno partes de lo que tú sabes, pero de lo anterior y es difícil dejarlo atrás. Digo para entender el nuevo programa, no es nada más leer, o sea porque yo puedo leer y entender bien el programa, pero ¿cómo lo voy a aterrizar con los niños, eso es el problema? Porque la idea que tiene el programa más o menos ya la tengo, pero ahora, ¿Cómo puedes cambiar con los niños? o ¿Cómo puedes llevar las actividades con los niños?, yo trato de hacerlo pero sí es difícil por muchas situaciones, porque a veces yo digo si no me hubiera metido al diplomado y no tendría actividades o cosas nuevas, como te diré, no lo pensaría, seguiría igual, Ahorita con esto me veo forzada a pensar, me veo forzada a ver cómo implementar esto porque me lo exigen, porque tengo que entregar y acreditar un curso, entonces me veo obligada y eso me está dando pié a que tenga más ideas, a que piense en cómo lo puedo hacer, qué puedo cambiar, qué puedo modificar, qué preguntas puedo hacerles a los niños, como lo he estado haciendo, eso si me está ayudando, y eso es lo que a mi me preocupa. Pero te digo, es difícil cambiar las cosas, o ver, si te funciona que bien, y si no pues regresas a lo mismo ¿no? o ver, pero por lo menos intentar cambiar, Pero ahí sí a veces no depende de

encontrar satisfacción. La tarea de aprendizaje en sentido amplio, es un enfoque tanto del conocimiento como de la vida, que destaca la iniciativa humana. Comprende la adquisición y práctica de nuevos valores, metodologías, destrezas, actitudes necesarias para vivir en un mundo en constante cambio. El aprendizaje es el proceso por el que el hombre se prepara para hacer frente a nuevas situaciones. Ver Segovia P. José (1997) p. 183

*mí, sino de las tres, de toda la escuela. Pero ahorita en el diplomado todo depende de mí*²⁵²

En este fragmento se observa nuevamente las incertidumbres, preguntas sin respuesta que propician un “obstáculo pedagógico”²⁵³ es decir una resistencia al cambio esencialmente de los hábitos y las costumbres, a ello añadamos la escasa preparación psicológica y pedagógica que reciben las educadoras tanto en la formación inicial como permanente, se observa por lo tanto el carácter reproductor en vez de educar, se limitan al aprendizaje de mantenimiento²⁵⁴ y renuncian al innovador.

Se puede advertir por lo tanto, que existe una mirada actualmente reducida y arcaica sobre lo que implica la formación del docente, su función se ha reducido a un técnico académico no se mira la dimensión holística de la educación por las fuertes tradiciones y tendencias en la formación que hoy permean. Entonces las educadoras reducen la mirada de su práctica docente hacia la transmisión de contenidos y actividades que han de aprender los niños, esa es su principal preocupación, sienten la necesidad de formarse en ese aspecto lineal de la práctica de enseñanza. Tal vez ese sea un aspecto que influye y por el cual las educadoras difícilmente pueden objetivar sus reflexiones e interpretaciones referentes al PEP 2004 basado en competencias y que plantea las nuevas tendencias críticas sobre la formación profesional.

Sin embargo, se observa también, cómo los pensamientos y las reflexiones de las docentes comienzan a adaptarse a las exigencias de ésta época de la era de la

²⁵² RE09/311007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 10

²⁵³ Segovia P. José (1997) p. 213

²⁵⁴ El aprendizaje de mantenimiento: es la adquisición de criterios, métodos y reglas fijos para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Estima nuestra capacidad de resolver problemas en el supuesto de problemas ya vividos. Es el tipo de aprendizaje concebido para preservar un sistema vigente o un modo de vida establecido. El aprendizaje de mantenimiento es y seguirá siendo indispensable para el funcionamiento y estabilidad de cualquier sociedad. Ver Segovia P. José (1997) op. cit. p. 213

información donde se dan cuenta de la importancia de educar a los niños a partir de competencias, y para ello deben prepararse, estos saberes los van adquiriendo en una formación durante su ejercicio. Sin embargo, como menciona la maestra es difícil objetivar éstas reflexiones en la práctica, cambiar, e innovar.

“M. Libertad: Esto del diplomado es para conocer mis habilidades como mediadora. Es que primero te dan como mucha teoría, bien interesante, bien bonita, muy rica para ti como docente, porque te hacen ver las cosas de diferente manera. Entonces es muy motivante, yo las tengo que leer, voy escribiendo en mi libreta porque así es como aprendo yo, leo y entiendo, pero reafirmo más mis conocimientos si yo lo escribo. Ya que termino de leer, ya me voy a las actividades que tenga que realizar, son actividades para mí. Pero todo eso te sirve para ti. Ya después vienen actividades que tienes que hacer. Al principio si fue un poco difícil y aunque te mandan guías y todo pero ahí me tienes. Ahorita ya le agarre la onda, ya se por donde va. Posterior a eso ya te dicen cuál es la actividad evaluable, tienes que mandar tu actividad. Pero la otra actividad es, meter tres situaciones didácticas o tres clases digamos en donde yo me de cuenta del proceso mental en los niños, y que ellos se den cuenta al hacerles preguntas, de sus propios problemas y eso es lo más difícil, es lo que más me cuesta ponerlo en práctica con los niños²⁵⁵

En este registro de entrevista se puede observar que debido a las exigencias de la nueva reforma educativa en preescolar basadas en competencias comienza a reflexionarse la formación docente desde un enfoque crítico. Sin embargo, se denota que son reflexiones que difícilmente pueden ser objetivadas por las educadoras en la práctica, porque carecen de claridad en los principios que la rigen “eso es lo más difícil”²⁵⁶. La formación, aprendizaje e innovación de las educadoras en este sentido, implica como menciona Escudero (1998) “un proceso de definición, construcción y participación social: La innovación en educación ha de ser pensada bajo categorías sociales, políticas, ideológicas, culturales. Innovar

²⁵⁵ RE09/311007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 2 Y 3

²⁵⁶ Idem

requiere una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos”.²⁵⁷

Esta formación implica como podrá ver un trabajo colectivo y de participación, no es meramente un trabajo individual. Debido a que las educadoras se forman día con día en el Jardín de Niños, implica que sean parte de una institución educativa, que comprendan los procesos holísticos por lo que atraviesa la sociedad y reflexionar sobre su actuación ante esas demandas en su aula, requiere como menciona Imbernón F. (1994) “incluir todos los procesos educativos del hombre en sus diversas etapas con la finalidad de darle a conocer su entorno para poder dominarlo, mejorarlo y a la vez mejorarse a sí mismo”²⁵⁸.

Sin embargo, esta concepción de formación, de aprendizaje y ante todo sus prácticas que atraviesan sus experiencias de las educadoras es reducida y desfasada, no cumplen con las condiciones de existencia que hoy vivimos. A esto Bourdieu (2007) denomina “desviación”²⁵⁹. Por lo tanto hoy las educadoras poseen unos pensamientos y unas prácticas sedimentadas, que se han institucionalizado desde décadas atrás y las educadoras se visualizan desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa. Es decir su formación es reducida a la preparación académica, a la adquisición de técnicas, de actividades prácticas que deben realizar los niños. Y aunque logren en algunos casos reflexionar sobre sus prácticas desfasadas, esto por el ambiente moderno que les

²⁵⁷ Escudero M. Juan Manuel (1998) “La innovación y la organización escolar” pp. 84-99 en Roberto Pascual (coord) La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid Narcea

²⁵⁸ La formación permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar, tanto su calidad de vida como la de la colectividad. Ver Francisco I. (1994) p. 13

²⁵⁹ El estilo personal, es decir esa manera particular que llevan todos los productos de un mismo habitus, prácticas u obras, no es más que una desviación con respecto al estilo propio de una época o de una clase, en la medida en que remite al estilo común no solamente por la conformidad, pero también por la manera que constituye. Ver Bourdieu (2007) p. 98

rodea, hoy se dan cuenta de la preparación que debe tener un docente, sin embargo pesa más la tradición y difícilmente pueden cambiar sus prácticas.

“Elsa: _ ¿Cómo se visualiza en algunos años?

M. Dulce: Mi idea sería formar una parte como si fueran los TGA y todo eso, una parte donde se pueda desarrollar humanamente a los maestros, rescatar esa parte humana, para que esa parte humana se traslade a las aulas, los maestros tienen que ver la parte humana, claro que tienen que ver las formas de aprendizaje y todo eso, pero sería ya no una forma para que digan yo soy una buena maestra, sino que sea en beneficio del alumno realmente, de que no los voy a tener totalmente quieto para que digan que yo soy una buena maestra, sino que cambien esos conceptos que son paradigmas que ya son obsoletos, entonces que busquen otras formas para llegar realmente a una educación en círculo, no nada más ver la parte que me va a tener tranquilo mi ego, para que me digan buena maestra, que se valla viendo realmente y poniendo en práctica esa parte humana.

Elsa: _ Esa conciencia del maestro en que consiste, ¿de qué tendría que tener conciencia el maestro?

*M. Dulce: _ En que como seres humanos somos un todo, esa parte almica, esa parte cognitiva, esa parte social, de conocer en que mundo vivimos, como voy a crecer yo en mi parte interna para poder trasladarla a la tuya, esa conciencia del respeto no la tenemos, hay un solo valor, que es el amor, y si tienes ese único valor tu mismo lo vas a poder adaptar a todo. Si tu estas creciendo en amor, por consecuencia vas a respetar, vas ayudar, ser sincero, y es el único valor que tendríamos que tener, entonces vamos a adaptarlo a la escuela, pero he ahí el problema”.*²⁶⁰

Se puede advertir como las maestras creen que un cambio en las actitudes en los valores del docente, (competencias cognitivas) permitiría cambiar e innovar la educación y la enseñanza transmitida a los niños. Para la maestra Dulce es sumamente necesario que la docente sea consciente de lo que hace, que conozca su realidad y es a través del desarrollo de los valores como se puede lograr un cambio, es a través del desarrollo de la conciencia.

²⁶⁰ RE11/141107/JNNA/ECT M. LIBERTAD. P. 14 Y 15

Este desarrollo de la conciencia implica el concepto de profesional reflexivo ha sido introducido por Donald Schon (1987) como “una manera de describir y desarrollar un criterio experto y meditado en profesionales como la docencia. Argumento para impulsar a los educadores y formadores de docentes más allá de los reducidos objetivos de las capacitaciones muy específicas, hacia procesos más amplios de educación mediática, caminos que relacionen la reflexión directamente con la práctica”²⁶¹.

Esto significa reflexionar acerca de las propias intenciones, y reflexionar también sobre el contexto de la enseñanza. Lo más importante es concentrar la reflexión no solo en el aula propia sino en todo lo que directa e indirectamente afecta a la clase y a los niños y niñas, y usar este enfoque como un trampolín para la acción.

De esta manera es cómo se puede explicar que, pese al momento que están viviendo las educadoras, a las reflexiones débiles que puedan tener sobre su formación, difícilmente pueden objetivar sus reflexiones porque han sido formadas bajo enfoques académicos tradicionales y técnicos. Y han adquirido un habitus o disposiciones colectivas que han venido institucionalizando en el nivel que por la fuerza de la tradición son pensamientos y prácticas con un sentido objetivo de racionalidad y que se limitan a su práctica de enseñanza que han de realizar con los niños. Así el empirismo, su sentido común, la inmediatez de las prácticas ha sido su medio de formación.

²⁶¹ Fullan Michael y Hargreaves Andy (2000) p. 114

CAPÍTULO III

EL SABER Y HACER DOCENTE COMO HABITUACIÓN DE PRÁCTICAS

La posibilidad de comprender los pensamientos y concepciones de las educadoras y por ende, el sentido práctico que imprimen a su labor, se articula con la necesidad de recurrir a ese análisis de la realidad de la vida cotidiana que día con día construyen las maestras Dulce y Libertad tanto en sus ideas como en sus acciones. Se puede advertir por lo tanto, que ese saber y hacer práctico de las educadoras como el acopio común de conocimientos, se va significando de manera colectiva e individual y se va sedimentando en los pensamientos y acciones a través de un proceso fundamental de habituación²⁶² debido a que las prácticas y actividades de las maestras se repiten una o más veces y tienden a habitualizarse en una situación social continúa en la que las acciones habitualizadas de dos o más educadoras se entrelazan.

Este proceso de habituación, ha sido experimentado por la cultura de las educadoras desde el origen de la educación preescolar, además, se vive en las prácticas de las educadoras actualmente, ya que, pese a los reiterados intentos de cambio, se mantienen con mucha fuerza concepciones, prácticas, actividades y contenidos cuya formulación se remonta a los orígenes de la educación preescolar en México²⁶³.

²⁶² Toda actividad humana que está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que es aprendida como pauta para quién la ejecuta. Además la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimientos que da por establecido y que tiene en su alcance para sus proyectos futuros. La habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones. Ver P.L. Berger y T. Luckmann (1993) p. 74.

²⁶³ En este caso me es necesario retomar los orígenes de las prácticas educativas de educación preescolar para dar cuenta de cómo surgieron y se consolidaron las concepciones y prácticas hoy vigentes en las educadoras. Estos datos se reflejan con más detalle a lo largo del capítulo.

Se puede reflexionar por lo tanto que, el proceso de habituación²⁶⁴ de las acciones que las educadoras resignifican, tienen un origen en prácticas y concepciones que se han ido reconstruyendo en las instituciones educativas a lo largo de los años y que se les transmite a las nuevas generaciones. Son concepciones y prácticas que no son creadas por ellas en ese momento, sino que son constructos sociales que se han ido legitimando y de los que se van apropiando como parte inherente a esa cultura de la que forman parte, pensamientos y prácticas que se sedimentan e instituyen como conocimientos naturales.

Es así, como en este capítulo analizo los saberes y las prácticas de las docentes de nivel preescolar como significados construidos en momentos históricos, sociales y culturales determinados, sin embargo, conocimientos que además se van configurando en la vida cotidiana de cada educadora, día con día en el Jardín de Niños y en sus aulas, saberes y prácticas que se transforman en verdades poco cuestionadas y en saberes válidos.

En este sentido, describo cómo es que Dulce y Libertad, se van apropiando de conocimientos y prácticas rituales dándole prioridad a un saber hacer algo, como las actividades de rutina, sencillas y manuales, la puesta en marcha de viejas propuestas de lectoescritura y matemáticas, hábitos y costumbres fuertemente sedimentados en el nivel educativo y que las educadoras han denominado como el trabajo en preescolar. Asimismo se analizan las interpretaciones, preocupaciones e inquietudes en las docentes que surgen con el nuevo programa de Educación Preescolar 2004, en sí, los saberes y conceptos que se van instituyendo con la implementación de la reforma actual.

²⁶⁴ De acuerdo con los significados otorgados por el hombre a su actividad, la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo paso a paso. Estos procesos de habituación anteceden a toda institucionalización. Empíricamente la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Ver P.L. Berger y T. Luckmann (1993) op. cit. p. 74.

3.1 “Nuestros hábitos y nuestras costumbres” La sedimentación y tradición de las prácticas de las educadoras

Como he mencionado previamente, los significados prácticos construidos en el hacer de las educadoras tienen un peso decisivo posible de rastrear e identificar en sus primeras experiencias docentes, como parte de un proceso fundamental de habituación e institucionalización de las prácticas que han quedado sedimentadas y que continúan reproduciéndose en ellas, en este caso particular, van adquiriendo un saber y hacer práctico durante sus años de experiencia profesional, saberes que les posibilita identificarse y sentirse parte de cierto grupo de educadoras.

Como parte de esta institucionalización del nivel preescolar, han quedado sedimentadas tradiciones²⁶⁵, ideas, concepciones y prácticas que hasta la fecha podemos rastrear en el pensamiento y las prácticas de las docentes. Para comprender este hecho social, he considerado categorías teóricas como la sedimentación y tradición desde una perspectiva sociológica retomando a Berger y Luckmann para explicar este fenómeno.

Se dice que la conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios

²⁶⁵ La tradición docente en el nivel preescolar consiste en un conjunto de conocimientos, creencias, concepciones, valores, normas que las educadoras poseen y aplican a su práctica docente cotidiana. Se trata de conocimientos acerca de las actividades que deben ejecutarse en un jardín de niños, lo que debe enseñarse a los preescolares y la manera en que se debe proceder en el proceso de enseñanza. Esta concepción también implica una valoración y jerarquización de actividades, una concepción sobre la infancia y de la edad preescolar y sobre el proceso de adquisición de aprendizaje. La tradición es producto de la historia de este nivel educativo en México y otros países, pero también de los efectos que ha producido la normatividad institucional anterior sobre la práctica docente. Se trata de una tradición que por ser producto de la historia y de la experiencia es continuamente modificada y enriquecida, pero también mantenida. Ver Nancy B. Villanueva (1995) “Tradición docente en el educación preescolar” 80-87. Unidad de Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Regionales, Universidad Autónoma de Yucatán.

individuos comparten una biografía común de conocimiento. La sedimentación intersubjetiva se denomina social cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas o repetitivas de las experiencias compartidas de manera que, solo entonces hay probabilidad de que éstas experiencias se transmitan de una generación a otra, o de una colectividad a otra, y, así, las experiencias quedan firmemente sedimentadas en las conciencias de los individuos que las vivieron y que son significativas.

Este tipo de prácticas y acopio común de conocimientos de una sociedad se estructura según lo que sea relevante en general y lo que solo lo sea para roles específicos, se puede entonces identificar un conocimiento general compartido de conglomerados institucionalmente objetivados, y un conocimiento específico particular de un sujeto o sujetos específicos de una cultura. De esta manera se pueden concebir los significados sedimentados de las educadoras, como el conocimiento que se transmite con los mismos procesos de rutinización y trivialización que no son parte del aquí y ahora, sino que tienen que ver con procesos y prácticas que se han ido transmitiendo de generación a generación, de unos a otros.

Ahora bien, las sedimentaciones y tradiciones que se han transmitido en la educación preescolar desde su origen y que hoy continúan prevaleciendo en las ideas y acciones de Dulce y Libertad, se vieron reflejadas en este estudio, principalmente como las concepciones y creencias de las educadoras referentes a la enseñanza de las actividades sencillas y manuales, y, la transmisión de la lectoescritura y las matemáticas. Son “sus hábitos y costumbres, que les han funcionado por años, con las que se sienten cómodas y que para ellas dan resultados favorables”²⁶⁶.

²⁶⁶ RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 20-21

En los diálogos que realicé con una de las educadoras expresó comentarios como “¿qué hacemos ante el nuevo programa? seguimos trabajando igual, como siempre lo hemos hecho, nada más cambiamos la manera de redactar las cosas... es difícil cambiar”²⁶⁷, se advierte por lo tanto, que existe una costumbre adquirida y que son prácticas colectivas legitimadas social, cultural y pedagógicamente cruzadas por las trayectorias personales, académicas y de identidad institucional²⁶⁸ y que involucran acciones no solo de un aquí y ahora, sino que en el quehacer cotidiano se actualiza una historia individual y colectiva, donde el pasado cobra sentido.

Es así como los hábitos y costumbres “adquiridos por la repetición de un acto”²⁶⁹ conllevan un ritual lleno de significados y subjetividades construidos por las educadoras día con día y sus estilos adoptados, es necesario rescatar que las docentes se han apropiado de prácticas por la fuerza de la tradición (rutinas) más que elegidas por su pertinencia, como lo expresa una de las maestras.

*“Elsa: _ Usted ¿Qué cosas conserva, que le gusta hacer con los niños?
M. Libertad: _ “Algunas cosas por ejemplo todo eso de las actividades de rutina sencillas y manuales, la escritura, las matemáticas te digo me gustan, es fácil y es bonito y los niños están ahí, tienen más en que se ocupen, además son contenidos importantes. Hay muchas maestras que sí han cambiado, que si siguen el nuevo programa, pero te digo, están tan fuertes las cosas, o sea, es difícil dejar nuestros hábitos, nuestras costumbres, las cosas que nos han funcionado por años, con las que nos sentimos cómodas, que nos han dado resultados favorablemente... Entonces trato de enseñar en base a mi experiencia,*

²⁶⁷ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 9-10

²⁶⁸ Se comprende la institución como ese objeto de pensamiento, de la norma y la moral de la individualidad y su trayectoria y de los grupos colectivos como productos socioculturales. “La institución no es solamente una formación social y cultural compleja. Al cumplir sus funciones correspondientes, realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal. Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social. Ver Kâes, René (1996) “Pensar la institución en el campo del psicoanálisis” en: La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós. Pp. 15-32.

²⁶⁹ Ruth, Harf (1999) “Raíces tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica” p. 19.

cuando llevo a la práctica, ya puedo decir, ya puedo reclamar porque ya lo llevé a la práctica, o sea es fácil tu trabajo porque ya está preestablecido tu ya no tienes nada que hacer”²⁷⁰.

Las principales costumbres que han quedado sedimentadas en los pensamientos de Libertad, como; las actividades sencillas y manuales, la escritura y las matemáticas. Hábitos y costumbres que han funcionado por años, con las que las educadoras se sienten cómodas porque les han dado resultados. Se advierte que existe además una resistencia al cambio y una enorme dificultad para dejar de hacer lo que siempre han venido haciendo, al parecer, cambiar sus prácticas y costumbres demanda esfuerzo, trabajo, reflexión y sobre todo un saber y hacer prácticos basados en principios. En este sentido, resulta significativo rastrear algunos de los orígenes de las creencias y prácticas adquiridas por costumbre para poder comprender porque hoy las educadoras piensan y actúan su práctica dándole un peso mayor al sentido práctico. Esto permite además, dar ciertas pistas para tomar decisiones sobre la pertinencia de éstas prácticas en la actualidad, la necesidad de su resignificación o su descalificación.

Es necesario reflexionar en este apartado, que éstas concepciones y prácticas de las maestras de nivel preescolar son la configuración de hábitos y costumbres de un saber y hacer prácticos al que dan prioridad y que se han resignificado como un habitus²⁷¹, que Bourdieu (1994) expresa como la mayor parte de las acciones humanas que tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir disposiciones adquiridas, no se necesita saber conscientemente lo que se hace para hacerlo, y menos aun plantearse explícitamente la cuestión.

²⁷⁰ RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 20-21

²⁷¹ El habitus, las prácticas y pensamientos como una fuerza pero sin obligación mecánica, guía su acción como una necesidad lógica, pero sin imponerse como si aplicara una regla o si se sometiera a veredicto de una especie de cálculo racional. Lo que me induce a pensar que, para comprender la lógica específica de las practicas que se fundamentan en disposiciones, hay que abandonar la distinción canónica entre la explicación por unas causas y la explicación por unas razones.

Tras haber interiorizado profundamente las normas y prácticas, las educadoras hacen lo que hay que hacer en el momento en que hay que hacerlo, sin tener necesidad de plantearse explícitamente como fin lo que tienen que hacer. Es una estructura mental, una construcción social, puesto que ha sido inculcada de una forma determinada es a la vez individual y colectiva.

Es decir, son las disposiciones, de lo que se apropian profundamente las educadoras, significados y sentidos sedimentados que inconscientemente guían sus acciones, porque forman parte del hacer diario. Por eso como mencionan, es difícil dejar sus hábitos, sus costumbres, las cosas que les han funcionado por años, con las que se sienten cómodas y que les han dado resultados, particularmente esos hábitos y costumbres como las actividades sencillas y manuales, la enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas en preescolar como se describe a continuación.

3.1.1 “Actividades sencillas y manuales”

Partiendo de esta postura, se puede analizar que algunas de las primeras significaciones y saberes de las que se apropian las educadoras Dulce y Libertad al ingresar al trabajo docente, tienen que ver con las actividades sencillas y manuales que formaban parte del trabajo que realizaban en preescolar en sus primeras experiencias y que quedaron firmemente sedimentadas. El qué hacer con los niños y cómo mantenerlos ocupados en actividades es una de las acciones recurrentes que se detectaron y a lo que las educadoras dan relevancia en sus acciones como en sus ideas. La maestra Libertad cuenta una de sus primeras experiencias donde le fue encontrando el sentido a este tipo de prácticas que quedaron sedimentadas, esto lo menciono porque además de escuchar su discurso, se hicieron observaciones del trabajo en el aula y se observó que aún se realizan éstas prácticas.

“Elsa: Pero en ese tiempo le toco segundo, ¿cómo fue su experiencia con los niños?”

M. Libertad: Se me hizo mucho mucho muy difícil, a lo mejor por eso no me gusta tanto, te digo, me dejaron 60 niños, y era muy agotador para mi. Cuando he tenido mixto se que ellos están aprendiendo y nada más voy y les hecho una miradita les dejo una actividad más ligera porque hasta ellos mismos dicen “es que es mas fácil ¿verdad maestra?” si, es más fácil para ellos porque están más chiquitos. Entonces ya me entendieron muy bien que son actividades diferentes ¿no? por lo mismo por su edad, pero te digo, no se tal vez por eso porque eran tantos niños los que me dejaron y se me hizo muy pesado a pesar de que yo llevaba sus actividades, dibujos hechos para que pegaran, picaran o no se algo así porque era muy sencillito, eran actividades muy fáciles de realizar, todo se enfocaba a actividades manuales. En ese aspecto no era tan difícil, calcaba sus dibujos, ya los llevaba, trabajábamos en una libreta de martilla y ya cada niño trabajaba en la libreta o en un dibujo ya preestablecido, que eso te daba oportunidad de que bueno ya está órale a repartir todo y hacer su actividad...”²⁷².

Como se puede observar en este registro de entrevista, en éste tipo de prácticas se detectan concepciones que posee la maestra Libertad sobre los niños, cómo aprenden y de qué contenidos y formas de trabajo se consideran apropiados para este nivel. Se advierte que era fácil realizar este tipo de actividades manuales trabajando en libretas y dibujos preestablecidos para pegar y picar. Se tiene la creencia de que a los niños “chiquitos” tienen capacidades limitadas y que necesitan actividades “fáciles y sencillitas” para aprender. En México la educación de los niños más pequeños nació bajo el influjo de las ideas del Friedrich Froebel²⁷³, con su programa de juegos y actividades manuales denominados dones y ocupaciones, que consistía en una serie de objetos y actividades

²⁷² RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 10,11

²⁷³ Froebel, fundó en Alemania en los años 40 del siglo XIX el primer Kindergarten, con la idea de que los niños serían cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la naturaleza, elaboró nuevos métodos y materiales educativos especialmente para los niños más pequeños con su programa de juegos y actividades manuales denominados “dones y ocupaciones”. Ver SEP Educación preescolar: “Reforma pedagógica” En: Cero en conducta. Abril 2005, número 15 p. 12.

artesanales manuales (tejer, picar, coser, dibujar, ensartar, doblar papel, cortar moldear) juegos gimnásticos y cantos así como jardinería.

Las actividades prácticas que fueron significando las educadoras desde sus primeras experiencias, tienen un fuerte peso en este tipo de actividades que se enseñaron en los primeros Jardines de Niños en el país²⁷⁴ que mediante el uso de ocupaciones propiamente dichas tales como picar, coser, cortar, cuentos, conversaciones, cantos, juegos y trabajos en la mesa, la educadora basaría su labor. De esta manera, a pesar de que durante la época de sus primeras experiencias estuviera en práctica el programa de 1981 con un enfoque psicogenético, en la práctica real además se reproducen programas y enfoques que dieron origen a la educación preescolar²⁷⁵. Las actividades de rutina de la vida cotidiana del Jardín de Niños, forman parte de las actividades sencillas que tienen que hacer las educadoras como algo indispensable, así lo expresa la maestra Libertad en una entrevista.

“Elsa: _ Para usted ¿cuáles son esas actividades de rutina?, ¿en qué momento las aprendió?, cuénteme ¿quién se las enseñó?”

M. Libertad: _ “Supuestamente el pase de lista, el saludo, la puesta de fecha, el clima, el lavarse las manos y todo eso. Cuando yo ingresé era lo mismo, yo no sabía nada y quién me dijo, diario tienes que hacer saludo, diario tienes que pasar lista, diario tienes poner la fecha, esas son todas tus actividades que tienes que hacer en la mañana al ingresar al salón fueron las maestras. Eso ya estaba estipulado, porque

²⁷⁴ Rosaura Zapata señala que en el programa de 1903 bajo el influjo de las ideas de Friedrich Froebel, se considera que la finalidad del Jardín de Niños, es educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que adquiere el niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza, para lograr la finalidad se incluye un temario y los lineamientos para cada semana de trabajo. Ver SEP 2005 op. cit. p. 13.

²⁷⁵ En el momento en que Froebel y Montessori iniciaron sus experiencias en la educación de niños pequeños se definía el aprendizaje como asociación perceptiva y sensorial. Las propuestas didácticas se centraban en la ejercitación de los sentidos y las experiencias físicas con los objetos, por lo que las propuestas se idearon en una serie de actividades, juegos y procedimientos tendientes a educar los sentidos. (juegos viso-motrices y motrices, ejercicios de silencio atención y memoria). Materiales y juegos propuestos y diseñados inicialmente por M. Montessori y las adaptaciones argentinas por Rosario Vera Peñaloza. Ver Ruth, Harf. (1999) p. 12-15. En “Raíces tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica”

incluso se tenía que planear y escribir. Por ejemplo, “te ibas a saludar que con qué cantito o corito, que el periquito azul, cuando llego al Jardín, la maquinita o no se” pero todo lo tenías que anotar, después que la fecha, bueno cómo ibas a poner la fecha, si en el pizarrón, si en papel. Todas las actividades las tenías que desglosar y diariamente regístralas, diario diario, la despedida, el desasno, después del recreo un poquito, todas esas actividades deberían hacerse diario. También activación, y ahorita llegan al curso de inicio de curso y dicen “fuera las actividades de rutina, ya nada”. Yo le dije a la asesora ¿todas las actividades de rutina? Ella dijo “no pues que si que no se que.” Digo no es que a mi me parece importante y lo comentamos con la directora, no, es que es importante, depende de cómo utilices esas actividades, yo no las voy a descartar. Total que unas descartaron todo, todo, todo, ya no hacían nada, ni activación ni nada. Nosotros si hicimos activación y otras de rutina, yo sé que sí es importante activación, yo creo que es importante la fecha y yo lo voy a hacer en mi grupo como yo considere, es importante todo eso sí, ya después a lo mejor todo eso sí, ya a lo mejor a medio curso ya las quito porque es tedioso”²⁷⁶.

Como se puede advertir, existen creencias y prácticas de una rutina²⁷⁷ previamente establecidas, en este caso, “*el saludo, la fecha, el pase de lista, el clima y lavarse las manos*”²⁷⁸, que las educadoras tienen que realizar, las instituyen por la tradición y la imposición de las educadoras, ya que se tenían que planear y escribir a diario. Al parecer estas actividades cotidianas continúan centradas en la enseñanza de los hábitos sociales y cuesta encontrar otra forma de resignificarlas, sustituirlas o revisar la pertinencia de estas tradiciones en relación con otras situaciones didácticas que impliquen mayor significado educativo. Como comenta anteriormente de la maestra, son actividades que les compartieron sus compañeras, que se tienen que hacer diario.

²⁷⁶ RE08/271007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 10-11

²⁷⁷ El origen de las prácticas de la vida cotidiana en el Jardín de Niños nacen en Argentina tales como la alimentación, el descanso, la higiene, eran parte fundamental de la organización del tiempo en el Jardín. Se privilegiaba en ellas el aprendizaje de los hábitos de orden, higiene, cortesía, así como el sentido de la responsabilidad y la propia actividad. Estos aspectos eran centrales para la fundamentación del rol social y pedagógico de la escuela que tenía por objetivo preparar para la vida. Ver Ruth, Harf (1999) p. 16-19.

²⁷⁸ RE08/271007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 10-11

Así, uno de los principales signos para objetivar éstas prácticas es el lenguaje que “objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base de instrumento del acopio colectivo de conocimiento para transmitir las sedimentaciones” ²⁷⁹ es así como a través del lenguaje verbal y no verbal cobra sentido en la tradición de las prácticas.

Por otra parte, los programas del nivel preescolar 1981 y 1992 han sido algunos de los elementos determinantes en las creencias y prácticas de las educadoras Dulce y Libertad que cobran significativo y sentido práctico e importancia de un saber hacer a través de actividades sencillas y manuales²⁸⁰. Estos programas han tenido importantes influencias en las concepciones de las educadoras sobre su práctica de enseñanza, como en las estrategias o metodología didáctica, así, como se puede observar, en la práctica de las maestras, se identifica e interpreta con mayor necesidad la organización por unidades (1981) y por el trabajo por proyectos (1992) *“sólo cambiamos la forma de redactar las cosas pero seguimos*

²⁷⁹ Berger y Luckmann (1993) p. 91

²⁸⁰ En el Programa de 1981 concebido como un instrumento de trabajo de la educadora, con el que le sirva para planear y orientar su práctica diaria, consta de tres libros con el fin de hacer más funcional su trabajo. El libro 1 que comprende la planificación general del programa, permite a la educadora tener una visión de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje. El libro 2 comprende la planificación específica de diez unidades temáticas, en esta parte se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo. El libro 3 de apoyos metodológicos, es un auxiliar que le ofrece una gama de orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo. Se plantea la construcción del conocimiento del niño a través de tres dimensiones, físico, lógico-matemático y social. Dentro de las características del niño en el periodo preoperatorio se enfatiza la función simbólica, como la posibilidad de representar objetos, acontecimientos y personas. Una de las formas en que se manifiestan los símbolos es a través del dibujo. Esta expresión gráfica puede considerarse como una forma de retroalimentar la función simbólica. Las orientaciones metodológicas en relación a la función simbólica para pasar del nivel simbólico al nivel del signo son a través de actividades como el juego simbólico, la expresión gráfico-plástica, la utilización del lenguaje oral y el abordaje de la lectoescritura. En las actividades de expresión gráfico-plástica es necesario incluir aquellas técnicas que implican un trabajo en el plano (técnicas bidimensionales); como el dibujo, la dactilopintura, trabajos en tinta, el collage, etc., y las técnicas que permiten la proyección en el espacio (tridimensionales) como el modelado, el tallado, la confección de móviles, la construcción, etc. Ver SEP, PEP 1981 pp.23-25, 68-69.

Respecto al PEP 1992 se distinguen cuatro dimensiones del desarrollo que son: afectiva, social, intelectual y física. Dentro de la dimensión intelectual se presenta el contenido de artes gráficas y plásticas con el propósito de que los niños expresen en forma gráfica y plástica, afectos, experiencias y conocimientos utilizando diversas técnicas gráfico-plásticas como un medio para desarrollar su creatividad. Ver SEP, PEP 1992 p. 65

*haciendo lo mismo*²⁸¹ expresión en la que se puede advertir que debido al peso de la tradición, la tendencia dominante fue organizar las unidades y los proyectos con base a un tema general a partir del cual se hacen varias actividades sencillas y manuales. Así lo expresa Libertad.

“Elsa: _Y los programas de preescolar que estaban en práctica, ¿Cómo venían? ¿Era fácil o difícil para usted?

M. Libertad: _ “El primero con el que empecé fue el del libro 1,2 y 3, el del 81 fue muy fácil, todo te daba, todo todo todo te daba, tu sabías que hacer el primer mes, entrabas en septiembre y te daba tus actividades de la escuela, del baño, de las reglas, el segundo mes que te daba la vivienda, el vestido, o algo así, ya no me acuerdo. Medios de transporte venían al final ya en junio. Donde veíamos que un día la bicicleta que no se que, otro día el tren, otro el avión, el trailer. Así tú tenías el dibujito de un avión, y había que pegarle papel de color amarillo, o píntalo, o hazlo así, utilizando varias técnicas plásticas a partir de un tema”²⁸².

Las actividades sencillas y manuales basadas en el plan de estudios de 1981, para Libertad representan algo fácil porque el programa todo lo daba, así se tenía claridad de lo que se tenía que hacer, como los dibujos utilizando técnicas plásticas a partir de un tema. Esto da cuenta de los significados profundos que se han ido sedimentando en los pensamientos de las docentes, y por consecuencia en sus acciones, por lo que su práctica pedagógica conserva concepciones o creencias explícitas e implícitas que aun siguen siendo fuertemente reproducidas por la fuerza con la que se han ido legitimando e instituyendo a través de prácticas y actividades repetitivas de generación en generación como la copia de modelos, dibujos o las limitadas actividades de expresión, que dan cuenta de la prioridad práctica que las educadoras dan a su labor.

²⁸¹ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 9-10

²⁸² RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 16

En el discurso pedagógico expuesto en diferentes programas se observan cambios importantes en la concepción sobre los niños²⁸³, sin embargo, en las ideas y en las prácticas de las educadoras parecen tener mucha fuerza las primeras concepciones, reiteradas durante varias décadas y aun recientemente, y que se expresan en las formas de ver su labor y de las que se han ido apropiando desde sus primeros años en servicio.

La importancia que se le concede a las actividades manuales, sencillas y prácticas, relacionadas con los hábitos y las prácticas de cortesía, la primacía de las actividades destinadas al logro de la coordinación psicomotriz fina, la preferencia por ciertos contenidos (temas, lectoescritura, matemáticas), así como la práctica continua de cierto tipo de actividades como dibujar, recortar y pegar, cantar, juegos didácticos siguiendo instrucciones, son los componentes o los rasgos más comunes que se detectaron en las prácticas de las educadoras

3.1.2 “Es una costumbre” Enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas.

La reforma de la educación preescolar 2004 es uno de los objetivos del Programa Nacional 2001-2006. “Actualmente las dos grandes vertientes que la conforman son la reforma constitucional que establece el carácter obligatorio de este nivel y la reforma curricular prevista en dicho programa”²⁸⁴. En este sentido, es imprescindible reconocer la innovación y la actualización de las propuestas pedagógicas.

²⁸³ Desde una que destacaba su gracia, ternura y curiosidad al mismo tiempo que su escasa capacidad de aprendizaje, se han realizado intentos serios (especialmente en el Programa 1981) para incorporar concepciones que les reconocen mayores capacidades intelectuales y de aprendizaje y destacan la complejidad de los procesos de desarrollo. Ver SEP Revista “Cero en conducta” (2005) p. 20

²⁸⁴ SEP. “Cero en conducta”. 2005 op. cit. p. 103

En particular, en el nivel preescolar se ha propuesto desde el Programa de Educación Preescolar 1981 “una educación basada en el respeto y el reconocimiento del potencial y la diversidad de los infantes en procesos pedagógicos basados en la interacción y construcción de conocimientos”²⁸⁵ este enfoque es congruente y consecuente con las necesidades y características de las generaciones de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, las cuales enfrentan desafíos de la era de la sociedad del conocimiento con fuerte presencia de las tecnologías de información y los procesos que conlleva un mundo con nuevas fronteras que necesariamente implican el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes .

Ante esta visión, en el Proyecto Educativo, propuestos por el Banco Mundial, se reafirman los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las habilidades de enseñar a leer, escribir y contar. En esta reformulación de contenidos y habilidades, según indican dan al hombre soportes racionales para la reflexión, al tiempo que permiten la comprensión de los principios éticos, y las aptitudes que preparan para una participación creativa y constructiva de la sociedad moderna.

Por tales cambios y demandas sociales que se están viviendo, el enfoque y planteamientos del PEP 2004 son basados en competencias²⁸⁶, dando énfasis en

²⁸⁵ Idem

²⁸⁶ Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan su desempeño en situaciones y contextos diversos. Tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños mediante oportunidades de aprendizaje que les permita integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano. La selección de competencias se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en el que se desenvuelven y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de forma definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. Centrar el trabajo en competencias, implica que la educadora busque , mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, que se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la

el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas y lograr una formación integral a través de campos formativos. De esta manera, lo que actualmente demanda el plan y programas a la educadora son propósitos centrados en la atención a los procesos cognitivos y afectivos. El énfasis dado a la enseñanza de las matemáticas, la lectura y la escritura, es visto desde enfoques constructivistas. En cuanto al campo formativo Lenguaje y Comunicación, se plantea que “el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. En el campo formativo de pensamiento matemático se plantea como relevante el desarrollo del razonamiento numérico a través de la resolución de problemas²⁸⁷.”

Aunque éstos contenidos han estado presentes de manera explícita en los planes y programas del nivel desde su origen, cobran relevancia en los planes de los años ochentas y noventas, como necesidad de incorporar otros saberes influidos por las políticas educativas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Los contenidos como la lectoescritura y las matemáticas no son el elemento central del ANMEB, sino que en los programas de estudio están considerados como un aspecto más de la formación integral.

Ahora bien, pese a que los nuevos enfoques y reformas educativas de los últimos años en el nivel, no centran necesariamente los propósitos en la enseñanza de éstos contenidos, existen concepciones, saberes, pensamientos y prácticas de las educadoras que tuve la oportunidad de investigar, en las que prevalece la importancia de enseñar contenidos como “la lectura, escritura y las matemáticas”. Se puede advertir que éste tipo de pensamientos y prácticas no solo son parte de

convivencia) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras y autónomas, creativas y participativas. Ver Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP, 2004. p. 22.

²⁸⁷ El lenguaje es una herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas para interactuar en sociedad y aprender. El lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de los otros, para obtener y dar información diversa, se construye el conocimiento, se organiza el pensamiento, se desarrolla la creatividad y la imaginación. Ver PEP 2004 op. cit. p. 57 y 71

un presente, sino también de un pasado construido socialmente por las mismas docentes y que permite explicar porqué poseen sedimentaciones sobre la enseñanza de éstos contenidos. De esta manera expresa Libertad:

“Elsa: _ ¿Para usted que es lo más relevante que deben aprender los niños?”

M. Libertad: _ Deben de saber por ejemplo aprender los números probablemente y resolver pequeños problemas, como. “Si tengo cuatro helados y se me caen dos, ¿cuántos me quedan?” O sea, de ese tipo de problemitas, incluso divisiones, o sea, repartir “si tengo tantos, reparto a mi amigos tantos, ¿cuántos me quedan?” Pero también es importante que escriban lo que ellos consideran, claro que no van a escribir formalmente, pero que si conozcan para que sirve escribir y que conozcan algunas grafías y todo eso, a la mejor las de su nombre a la mejor un poco mas porque hay niños saben con que letra empieza el nombre de su papá. Todo eso, pues llevarlos a que ellos tienen que saber que pueden escribir como niños chiquitos, no me pueden escribir como los papás o como las maestras, pero si pueden escribir como niños con la edad que tienen. También para que traten de leer, porque yo considero muy importante que los niños se interesen por leer, por eso les cuento muchos cuentos, porque yo considero muy importante que si se despierta el mundo por leer, ya no necesitan que estén los papás detrás de ellos, ellos solitos pueden investigar y pueden hacer muchas cosas”²⁸⁸

Se advierte en este sentido, como es que la maestra le da relevancia a saberes que los niños deben aprender como *“los números, resuelvan problemitas; que escriban y que conozcan algunas grafías; y que traten de leer”²⁸⁹* actividades que como se puede observar, son vistas por la maestra, como situaciones descontextualizadas y que difícilmente responden a los enfoques constructivistas que han planteado las últimas reformas, como por ejemplo la visión limitada de los problemas y la mirada reducida de la escritura al conocimiento de algunas grafías formales para niños chiquitos, así como que traten de leer. Sin embargo, estos

²⁸⁸ RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 7 - 8

²⁸⁹ Idem

saberes permanecen con gran fuerza porque se han transmitido por costumbre en éste nivel como se observa a continuación.

“Elsa: _ ¿porqué les da más importancia e esos contenidos a enseñar a los niños?

M. Libertad: _ Generalmente es a lo que más se le da prioridad a lo mejor por costumbre, porque siempre se ha establecido, de que yo recuerde, un apartado específico para lectoescritura y para matemáticas. Un tiempo determinado de la jornada para matemáticas y para lectoescritura. Entonces sí, es importante porque hemos llevado propuestas de matemáticas, hemos llevado propuestas de lectoescritura y ya es costumbre probablemente. Pero también yo considero que si es importante porque es a lo que la primaria también le da mayor importancia. Generalmente en los primeros años le dan tanto tiempo a matemáticas y lectoescritura. Entonces yo digo, éstos niños se van a enfrentar a una escuela primaria a mucha presión en este aspecto. Si aquí en preescolar pueden llevar algunos conocimientos, algunas cosas ya no va a estar tan presionados, porque la presión de un niño de primer grado es muy grande, no nada más por los maestros sino por los padres”²⁹⁰.

Se puede advertir como es que este tipo de pensamientos y prácticas han existido desde tiempo atrás en las prácticas de las educadoras y que siempre se ha establecido en la práctica cotidiana *“un tiempo de la jornada para matemáticas y para lectoescritura”²⁹¹*. Además se observa como éstas prácticas se han ido originando por las propuestas de lectoescritura y matemáticas que ha implementado en el nivel, como complemento a las reformas, planes y programas de preescolar, por lo tanto, la enseñanza de éstos contenidos se convierte en una imposición y una costumbre para las docentes.

De esta manera, para comprender cómo es que se han institucionalizado éstas prácticas y pensamientos, nuevamente recurro a los métodos Froebelianos que

²⁹⁰ RE08/271007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 14 -15

²⁹¹ Idem

predominaban en los Kindergarten desde 1903 a 1942 con la inestabilidad y afianzamiento de los jardines de niños en México, respecto a los dones y ocupaciones, en particular sobre la enseñanza de las matemáticas y la lectoescritura, se establecía una introducción a las nociones aritméticas, dándole prioridad a “la iniciación a la aritmética y geometría, contando hasta el veinte, valiéndose de juegos que lleven a la comprensión fácil, natural y concreta de esa nueva expresión” ²⁹²

En ese momento, sí se tenía contemplado este contenido de aprendizaje, sin embargo poco se hablaba sobre el razonamiento, por ejemplo además se pretendía “agrupar en diferentes cantidades llegando a diez, en el uso de su casa de muñecas, tiendita y frutería etc., emplea naturalmente la aritmética y suma y resta limitadamente con toda facilidad y naturalidad, y disponer de juegos para aprender a contar”²⁹³

Como se podrá analizar, complementando lo que Zapata (1946) menciona, con lo que Von Glümer dice, “la aritmética y la geometría, por enseñanza objetiva del número, la cantidad, la forma, el tamaño y posiciones de líneas y figuras diversas”²⁹⁴, se puede ver aquí, como se le da prioridad a contenidos como número, cantidad y formas y posiciones y tamaños de figuras diversas. Escribir hasta el diez, contar hasta el veinte, ejercicios con palitos, semillas, dispuestos en montones grandes, medianos, pequeños, con agua contenida en vasos, botellas; ejercicios con globos, ladrillos, etc.

En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura, se contaba con un programa mínimo para el primer y segundo grados del jardín contenía actividades como

²⁹² Zapata, Rosaura “La educadora” En: La educadora, el Jardín de niños, el juego, expresiones propias del año en transición. La educación en el desarrollo histórico de México SEP 2000. p. 75.

²⁹³ Idem

²⁹⁴ Von Glümer Berta “La selección material, el grado de transición, el decorado de nuestros salones, las ocupaciones del Kindergarten” En: La educación en el desarrollo histórico de México, SEP p.p. 82-83

lenguaje e iniciación a la lectura, se contaba con la biblioteca infantil se pretendía una introducción a la lectura y escritura y como menciona Rosaura Zapata “el jardín de niños no tiene como propósito enseñar a leer; únicamente por respetar los intereses y necesidades del niño es por lo que da respuesta a ese medio de expresión que surge en el niño alrededor de los seis años, en cuanto a la escritura la tarea de la educadora no es enseñar a escribir, sino de dar cierta disposición a la mano con el objeto de que sus movimientos sean flexibles, amplios y definidos”²⁹⁵

Como se puede ver, aunque en el discurso se plantea que no se tiene como propósitos enseñar a leer y escribir, se menciona que se les enseñarán “frases desprendidas de un cuento que visualice y los ejercicios musculares preparatorios para la escritura, se acompañará con una rima corta y en relación a un dibujo, entre muchas otras actividades para la escritura”²⁹⁶

Estas enseñanzas como menciona Von Glumer (1963) se refieren a que “la lectura se reduce a una somera iniciación visualizando frases sencillas y cortas para satisfacer y alentar el interés que manifiesta el niño por los caracteres impresos; la escritura se practica con ejercicios musculares, a través de amenos dibujos que forman los hábitos necesarios a la mano para trazar letra, palabras y cortas líneas de lenguaje escrito.”²⁹⁷ En ese periodo en México en el sexenio de Ávila Camacho, con una política capitalista con el propósito de incrementar los medios para liquidar el analfabetismo, crear el tipo de hombre trabajador y técnico que exigía el desarrollo económico y elevar la cultura general en el campo de la ciencia y el arte.

²⁹⁵ Zapata, Rosaura (2000). p. 74

²⁹⁶ Idem

²⁹⁷ Von Glumer, Berta (1963) “La sección maternal”, “El grado de transición”, “El decorado de nuestros salones” y “Las ocupaciones de Kindergarten” En: Apuntes de técnica de Kindergarten. Puebla. Ed. Emilio Wirth pp. 338-345.

Es por éstas razones, es que a partir de entonces se introduce en los programas con mayor claridad la iniciación a la lectura, escritura y aritmética²⁹⁸. Son estas prácticas que se van construyendo, sedimentando y otorgando gran significado en las educadoras, sobre todo porque el trabajo de la docente recae en un saber hacer práctico, en la realización de actividades sencillas para niños pequeños como se ha mencionado anteriormente y donde han tenido gran peso las concepciones limitadas que se han construido sobre los niños y el papel de la maestra²⁹⁹.

Esto permite explicar cómo este tipo de actividades que en su momento se aprendieron y se fueron transmitiendo, hoy aun existen prácticas donde se les exige a los niños que aprendan a leer, escribir y las matemáticas de una manera similar, poco pedagógica y significativa para la vida cotidiana como se aplicaba en ese momento y como lo han venido pensando y actuando las educadoras a través de una mezcla de interpretación de programas que ha tenido el nivel preescolar. En las últimas décadas las maestras Dulce y Libertad han tenido la necesidad de ejercer sus prácticas dando prioridad a la interpretación de los planes y programas de 1981 y 1992, en particular a los contenidos de lectoescritura y matemáticas³⁰⁰. En este sentido la maestra Libertad cuenta lo que enseña a los niños y niñas.

²⁹⁸ Algunos ejercicios preparatorios para la escritura (dibujo con crayolas desplazando la mano, líneas rectas, horizontales, verticales, nombre del niño, dibujitos con semillas, moldeado, recortado, costura, columpios, arquitos) nociones e aritmética y geometría, (escribir hasta el 10, contar hasta el 20)

²⁹⁹ Por ejemplo, desde los inicios de los programas en México la visión de la infancia es que los niños son espontáneos, ingenuos, tiernos, subdesarrollados, incoherentes, incapaces de comprender los razonamientos más fundamentales. La maestra debía ser angelical, tierna, cariñosa y enseñar a los niños lo fundamental y explicarles paso a paso lo que deben hacer. Se han minimizado las capacidades y potencialidades de niños, niñas y maestras. Ver Von Glumer, Berta (1963) op. cit. p. 350

³⁰⁰ El PEP 81 considera en relación con el abordaje de la lecto-escritura que le niño es un sujeto cognoscente y que enfrenta la escritura como objeto de conocimiento. “Consideramos que aprenderá a leer y escribir a lo largo de un proceso durante el cual, con los mecanismos de asimilación y acomodación y de las estructuras de que dispone, irá descubriendo el sistema de escritura, cuales son los elementos que lo conforman y cuales son sus reglas de formación. Una de las adquisiciones fundamentales es la comprensión de las características esenciales de nuestro sistema alfabético. Las operaciones lógico matemáticas es uno de los procesos fundamentales para ir conociendo su realidad. Las operaciones más importantes al respecto son: la clasificación, seriación y la noción de conservación del número”. Ver SEP-PEP 1981 p. 30-31

El PEP 92 plantea que la principal función del lenguaje es la comunicación a través de la expresión oral y escrita, los contenidos que establece son lengua oral, escritura y lectura. Corresponde al Jardín de Niños

“Elsa: _ Cuénteme, qué le exige su realidad ahora, noté que los papás piden tarea y usted les dio un libro, ¿cómo funcionan esas actividades? M. Libertad: _. Ahora, las actividades que les doy a los niños son cosas que yo considero importante que los niños tengan esos conceptos, de la mano derecha, la izquierda, son cosas que son importantes que ellos tengan bien el concepto de derecha, izquierda porque cuando vayan a la primaria van a saber que la “b” como se escribe, que la “b” es diferente a la “d” porque, porque la bolita va a la derecha. Yo digo que eso es importante para que no padezcan de dislexia, van a identificar como se hacen y tengan bien definida su lateralidad, no necesariamente que escriban con la mano derecha, no, sino que sepan cuál es la derecha y cuál la izquierda y todas esas cosas. Vienen actividades de recortar, para colocar números, tal cantidad que cuenten y tengan definidos los conceptos básicos como alto-bajo, largo, corto, muchos-pocos”³⁰¹.

Como se observa, los saberes que la maestra expresa y enseña a los niños, son actividades en las que prevalecen la enseñanza de conceptos básicos en este caso de la lectoescritura y matemáticas, ya que este tipo de ejercicios que menciona Libertad como “mano derecha, mano izquierda, actividades de recortar y colocar números” son concepciones que tienen un sentido para la educadora, en este caso, como ejercicios y conceptos básicos para el acercamiento a la lectoescritura y los números. Este tipo de actividades influidas bajo los planteamientos de los planes y programas puestos en marcha durante su servicio docente, en estos casos cobran gran relevancia.

enriquecer los conocimientos de los niños y propiciar el uso del lenguaje como un medio eficiente de expresión y comunicación. La adquisición de la lectura y escritura, comunicar ideas, sentimientos, deseos, analizar los aspectos formales de la escritura, descubrir la utilidad de la lectura y escritura es la función del Jardín de niños. Por su parte la principal función de la matemática es desarrollar el pensamiento lógico, interpretar la realidad y la comprensión de una forma de lenguaje. Los contenidos básicos son; clasificación y seriación, adición y sustracción, geometría, introducción a la geometría y medición. Ver SEP-PEP 1992 P. 85-101, 102-112.

³⁰¹ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBETAD P. 11-12

“Elsa: _ Hay, que interesante, o sea que les daban los temas y todo para cada mes. ¿Y qué se pretendía que aprendieran los niños con el programa 81? Recuerda ¿cuál era la intención de ese programa?

M. Libertad: _ Pues supuestamente motricidad, se registraban sus logros y todo, si el niño podía recortar, si el niño podía desenvolverse también.. Pues además era la actividad oculo-manual, o sea, ojo-mano, que para que cuando al bolear el niño tenía que estar [la maestra actúa, como si estuviera haciendo bolas con papel y pegándolas en una hora, y al mismo tiempo finge bolear y observar lo que hace] esto al picar, al rasgar y todo. El niño estaba produciendo la motricidad fina y todo eso, es más en ese época no había matemáticas. Algunos Jardines llevaron un libro de matemáticas, en donde había alto-grande, algunos conceptos, pero no en todos los Jardines, a mí hijo le toco. Expresaba con muñequitos, o sea, encierra donde hay más, encierra donde hay menos, este, colorea lo alto o bajo o enciérralo, algunos conceptos nada más, largo-corto, pero contestaban el libro así como venía. De lectoescritura había...se queda callada [la maestra busca en sus archivos y librero el libro, porque me comento que lo tiene, y muestra interés por mostrármelo] En donde se ubicaba en el espacio de la hoja, por ejemplo, te decía, “aquí en el centro hay un pajarito, arriba a la derecha está su nido, vamos a hacer el camino del pajarito a su nido y así se trazaba del centro hacía arriba varias veces, haciendo el caminito. Después abajo está el agua, entonces bajaba el pajarito a tomar agua y otra vez el caminito, pero eso era otro día” [la maestra, me lo va mostrando haciéndolo en una hoja con un lápiz], y así al centro a los lados. Había, que más, que más, [hay un silencio, porque trata de recordar] algunos trazos de lectoescritura. Si tengo el libro también, no sé dónde”³⁰².

Como expresa la maestra Libertad, su interpretación del programa 1981, es sobre la importancia de la producción de la motricidad fina, actividades óculo-manuales, bolear, picar, rasgar. Algunos conceptos matemáticos como alto-bajo, largo-corto, nociones se situación y trazos de lectoescritura. De manera que a través de

³⁰² RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 16-1

propuestas o libros de matemáticas y lectoescritura los niños “*contestaban el libro así como venía*”³⁰³

Se advierte, como es que los saberes y la interpretación que expresa la docente, son conocimientos influidos y presentados desde la enseñanza de las nociones con los dones de Froebel. Al respecto Ruth Harf. (1999), menciona que “en ese momento se definía el aprendizaje como asociación perceptiva y sensorial. Las propuestas didácticas se centraban en la ejercitación de los sentidos y en las experiencias físicas con los objetos”³⁰⁴ frente a esta definición del aprendizaje, no es de extrañar que las propuestas didácticas se basaran en ofrecer elementos sensibles a la percepción y la observación de los alumnos. En este sentido es como se legitiman una serie de actividades, juegos y procedimientos visomotrices y motrices, ejercicios de silencio, atención, memoria, que hoy coinciden y siguen prevaleciendo en los pensamientos y prácticas de las educadoras como la utilización de estos juegos y ejercicios para las nociones espaciales, las figuras geométricas y los ejercicios caligráficos.

Respecto a la interpretación que hacen las educadoras sobre el Programa de Educación Preescolar 1992, se pueden observar la influencia de propuestas de lectoescritura y matemáticas que ofrece el Estado, como el Método Hidalgo y PIALEEP³⁰⁵, que llegan a formar parte significativa de las prácticas y concepciones de las educadoras, pues sus prácticas se encontraron sujetas a estas propuestas impuestas que envía el Departamento del Estado de Hidalgo en

³⁰³ Idem

³⁰⁴ Ruth Harf. (1999) p. 18.

³⁰⁵ La descentralización educativa trajo una serie de políticas educativas generadas dentro del Estado de Hidalgo que condicionaron la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel de Educación Preescolar, una de las más significativas fue la creación del Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar PFEP, donde se originaron tres propuestas estatales que se operan para fortalecer las matemáticas y la lectoescritura: Método Hidalgo, Propuesta de Iniciación y Acercamiento a la Lectura y Escritura en la Educación Preescolar (PIALEEP) y propuesta de matemáticas. Ver I.H.E Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar.

el año 1994 a las educadoras, propuestas aunadas al programa 1992³⁰⁶. Es este un momento importante en su experiencia en donde sigue cobrando sentido práctico su saber. Considero importante rescatar su experiencia de la maestra Libertad pues aunque es extensa ilustra aquel momento en el que se les imponen propuestas de matemáticas y lectoescritura que difícilmente se llegan a cuestionar las educadoras.

“Elsa: _ En el programa 92 ¿qué hacían?

M. Libertad: _ En el 92, nos dieron un libro rosita que se llama lectoescritura en el nivel, donde venían dibujitos y muñequitos de niño. De ahí ya te daban la idea, pero como que quedó muy olvidado ese libro, ese te hablaba del nivel silábico, presilábico, alfabético y todo eso. Te decía mejor primero como el que niño tenía hacer primero muchas, muchas, muchas grafías, ya después normal ¿no?, o que llenaran la hoja de bolitas y todo, que eso ya era un nivel de los niños, se hacían planas de bolitas y de los trazos. Fíjate que el programa era un poco abierto, pero el departamento nos mandó propuestas.. Entonces a parte de tu programa nos saturan de propuestas. Una vez nos llevaron a ver una propuesta a una clase de lectoescritura, es el Método de Hidalgo, se trabajaba con las letras y sus sonidos. Fue la novedad, porque los niños repetían y decían todo lo que el maestro decía, nosotros la tuvimos que llevar. Ya después sale otra propuesta igual por parte del departamento del estado de Hidalgo que se llama PIALEEP. Ahora, primero nos exigen todas las jefas de sector y supervisoras que llevemos el método Hidalgo, y todas llevamos ese programa, era una orden que teníamos que llevarla. Cuando sale PIALEEP solo se implementa en algunos Jardines. A mí me dijeron, les toca llevar este libro, yo les dije y ¿cómo lo doy?, yo no sé nada, me dijeron, pues no se, lee. Pero dije pues ¿Cómo? Si yo no fui a la capacitación, yo no fui al curso. Me dijeron, pues lee y haber que haces, antes del libro tienes

³⁰⁶ La propuesta metodológica del Estado sobre el PEP 92 se parte del principio de que los niños en la edad preescolar con la conducción de la educadora, pueden apropiarse de algunas características de la lengua escrita utilizando diversas estrategias como la inferencia, la predicción y la confirmación. Para que el niño adquiera un aprendizaje significativo es una condición indispensable la sistematización y coherencia del contenido, cuando el niño utiliza la información visual y no visual hay un proceso activo de participación y apropiación de la lengua escrita. Ver SEP “Propuesta Metodológica del Estado de Hidalgo para el Acercamiento Lúdico a la Lengua Escrita”. p. 50.

que trabajar en el pizarrón. Dije, ha bueno, ya más o menos le entendí. Entonces ya después hubo muchas quejas del método Hidalgo, porque los niños sufrían un retroceso en la primaria, los niños no comprendían lo que leían. Después nos dan a elegir entre PIALEEP, pero que los papás les sacarán copias y el método Hidalgo, a fuerzas tenias que llevar uno u otro. Yo preferí el de PIALEEP, y ese fue el que llevé después. Pero te digo, tu programa no te dice nada de eso, pero las órdenes de las jefas hicieron que todas las propuestas se implementaran en el Estado y nosotros sin criterio, nosotras no teníamos la capacidad de defender nuestro programa y decir ¿Dónde quedó nuestro programa? “No, esto no” Todas aceptamos, todas nos callamos, “no pues es una propuesta pues la vamos a llevar”. A acatábamos todas las ordenes”³⁰⁷

Como se observa, pese que el Programa de Preescolar 1992 a nivel nacional no incluía tales propuestas de lecto-escritura, el Estado de Hidalgo, se da a la tarea de *“imponer y saturar de propuestas”*³⁰⁸ primero la propuesta del Método Hidalgo³⁰⁹, donde se trabajaba con letras y sonidos, propuesta que desde el punto de vista de Libertad *“fue un fracaso porque los niños no comprendían lo que leían”*³¹⁰. Es interesante resaltar cómo es que se les exigía a las educadoras que implementaran tal propuesta sin una formación y capacitación sobre los enfoques que las respaldaban, pues a pesar de que hubo en 1994 una semana de capacitación, Libertad no fue capacitada para poner en marcha tal propuesta³¹¹ *“fueron exigencias de jefas de sector y supervisoras, era una orden que tenían que*

³⁰⁷ RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 18-19-20

³⁰⁸ Idem

³⁰⁹ Como consecuencia de la Modernización Educativa y bajo los índices de marginación en el Estado en 1990, la propuesta para la adquisición de la lectoescritura en el nivel preescolar Método Hidalgo, es presentado en un evento por el I.H.E como una alternativa de solución a los problemas pedagógicos que existen en el Sistema de Educación Básica (era el resultado de evaluaciones estatales de fin de curso). El método se conceptualiza como herramienta para ayudar a disminuir los índices de reprobación y deserción. Esta problemática motivó a que se valorara la pertinencia de la enseñanza formal de la lecto-escritura en el nivel preescolar para ayudar a la problemática social. Ver Lizbeth Montiel Chávez “Impacto de la propuesta Método Hidalgo de lectura directa en Educación Preescolar” p. 97

³¹⁰ RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 18-19-20

³¹¹ En 1994 se lleva acabo la “semana de capacitación” con el objetivo de que las educadoras adquirieran los elementos teórico-prácticos indispensables para el manejo con calidad y eficacia del Método Hidalgo “Método de lectura directa” Ver Lizbeth M p. 97.

*llevar*³¹². De manera que el Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar que se ejecutó en el Estado, convierte a la Lectura y escritura, así como las matemáticas, en un contenido central en el desarrollo de las actividades pedagógicas a través de tales propuestas con la idea de ayudar a la problemática social. Respecto a la propuesta de PIALEEP³¹³, Libertad advierte que fue una propuesta que llegó así nada más sin capacitarlas y sin avisarles, entonces la docente se vio en la necesidad de recurrir a sus compañeras para saber cómo trabajar el libro de copias de los niños. Se observa además cómo esta propuesta es aceptada con mayor interés por Libertad porque ahí si identificaba las letras de manera más global, se empezaba con una historia completa, después se pasaba a un enunciado, pero antes de pasar se tenían que hacer varios ejercicios en el pizarrón, se leía y hacían ejercicios de reflexión, después formaban enunciados, ya después escribían el enunciado, que muchos niños no lo hacían, unos sí, ya después identificaban en el pizarrón las letras, y después buscaban otras palabras que iniciaran con esa letra. Para la docente fue una experiencia significativa, que logró dominar porque era bonito, a ella si le gustaba. Como lo menciona.

“Elsa: _ ¿Por qué decidió llevar a cabo la propuesta PIALEEP?

M. Libertad: _Porque en la propuesta PIALEEP, si identificas las letras pero es más global, aquí empiezas de una historia completa, después te pasas a enunciado. Pero antes de pasar tienes que hacer varios ejercicios en el pizarrón, este si lo conozco bien. Tu lees, haces ejercicios de reflexión, después formábamos enunciados, ya depuse escribir el enunciado, que muchos niños no te lo hacían, unos sí, ya después ibas a identificar en el pizarrón las letras, y después buscar

³¹² RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 18-19-20

³¹³ Documento normativo que se creó en 1994 y obedece a uno de los fines educativos del PFEP que es el de acercar la lectura y escritura a los niños de 5 a 6 años. Tiene como objetivo que el niño se apropie de información acerca de sí mismo y del mundo que le rodea debido a su actuación progresiva en actividades relacionadas con la coordinación dinámica global dentro de un proceso de desarrollo psicomotriz y del lenguaje oral y escrito. Se pretende realizar actividades en dos momentos, el primer momento su propósito es desarrollar el lenguaje oral en actividades psicomotrices, en el segundo momento se propone una metodología ecléctica que plantea actividades de ordenamiento de complejidad donde el aprendizaje de la lectura se trabaja a través de las letras. PIALEEP P. 15. El libro del niño esencialmente presenta ejercicios gráficos de escritura.

otras palabras que iniciaran con esa letra. Era bonito, a mí si me gustaba la verdad si me gustaba mucho, jugábamos que a la papa caliente para decir palabras. No era nada más este libro, era de forma más global y no nada más los sonidos de las letras como mmmmm. Y entonces yo escogí este, lo llevé varios años. Pero a veces es muy difícil dejar las cosas que hacemos y con las que nos sentimos seguras, con las que los papás ven que sí estamos trabajando. Te aseguro que si yo les digo a los papás, que vamos a llevar este libro, ellos van a estar felices, porque van a decir, ha ya las letras, ya esto, que es lo que quieren los papás. Entonces es difícil, difícil dejar cosas que se nos facilitan y que ya conocemos y con las que nos sentimos seguras”³¹⁴

Como se observa, la implementación de la propuesta prescriptiva de lectoescritura consistió básicamente en una receta para aplicar y que dio en su momento buenos resultados a la educadora, donde las técnicas para la enseñanza de la lectura y escritura fueron objeto de la enseñanza y el aprendizaje, pues tal propuesta consistió en transmitir técnicas, es decir, en responder a la pregunta de cómo hacer para las situaciones complejas que se vivían en el Estado, de manera que la maestra a través de los años posee un dominio de tales propuestas que la hacen sentirse segura de su rol de enseñante.

Sin embargo, además la maestra expresa que las órdenes de las jefas hicieron que todas las propuestas se implementaran en el Estado y las docentes sin criterio, no tenían la capacidad de defender su programa y decir ¿Dónde quedó nuestro programa? Todas aceptaron, todas callaron, se acataban todas las órdenes. Esto denota que tales propuestas carecían de los planteamientos pedagógicos del Plan 92. Es así como cobran mayor significado la enseñanza de éstos contenidos con un sentido práctico en preescolar en el Estado de Hidalgo, aunque como se advierte, son prácticas poco cuestionadas por las docentes.

³¹⁴ RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 18-19-20

Así, las experiencias con un significado práctico que las educadoras han significado en su hacer docente es, la enseñanza de la lectura, escritura y matemáticas y la puesta en práctica de propuestas de éstos contenidos, impuestas con programas anteriores y que han tenido gran impacto en el nivel. Estas prácticas vienen a ser resinificadas por una etapa importante de innovación en la educación preescolar, tanto por la visión del niño que se planteaba, como por los cambios que implicaba en la función de la educadora, se inició con la implementación de los programas de 1981 y 1992 con un enfoque psicogenético³¹⁵, el papel de la educadora se centraba en planear actividades generales y específicas en torno a los contenidos. Sin embargo se puede notar que para las educadoras esto resultaba complejo pero fueron incorporando a su depósito común de conocimientos interpretaciones propias de los programas.

En este sentido, se advierte la exigencia de propuestas prescriptivas, determinadas, cerradas, como una receta para la práctica que venían implementadas por el Estado en los planes y programas. Se observa de esta manera como las educadoras llevaban al pie de la letra tales propuestas de matemáticas y lectoescritura, donde prácticamente les planteaba qué hacer, prácticas que se fueron aplicando y homogeneizando a la vida cotidiana del Jardín. De modo que la práctica se comienza a visualizar desde un punto de vista instrumental, como una actividad esencialmente técnica destinada a llevar a efecto la consecución de fines educativos específicos, la práctica viene de aquellos principios científicos por medio de los cuales pueden producirse de manera más eficaz los resultados deseables.

Es así como, la imposición de propuestas por el Estado de Hidalgo, y las orientaciones como prescripciones metodológicas se han constituido al paso del

³¹⁵ Una interpretación que pretendía traducir y aplicar los hallazgos científicos de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento de los niños al campo de la educación y la didáctica. El desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades y contenidos (afectivo social, función simbólica, preoperaciones lógico matemáticas y construcción de las operaciones infralógicas). Ver Revista "Cero en conducta" (2005) p. 16.

tiempo, es una condición que las educadoras consideran necesaria para operar tal o cuál propuesta curricular; en realidad se puede ver que más que la comprensión de los fundamentos del programa y de las propuestas implantadas, lo que se resuelve con una secuencia ya más elaborada que la educadora ejecuta es el saber qué hacer diariamente, a veces paso a paso con los niños. Probablemente ésta es una de las razones por las cuáles las educadoras manifiestan inquietud e inseguridad cuando se trata de que, sea cada una quién decida y elija las estrategias de intervención más apropiadas con base en una intención concreta.

Este tipo de concepciones arraigadas y aun presentes en la actualidad, como lo han expresado las educadoras, es algo en lo que se vuelve a caer, como por ejemplo el “trabajar en la libreta”, es un elemento clave en su trabajo con el que sustentan las actividades de lectoescritura y matemáticas, entre otras. Este trabajo es visto como una evaluación para obtener productos observables para evidenciar su trabajo con los padres de familia. La libreta es una herramienta didáctica básica en las actividades que se realizan a nivel institucional y grupal, sobre todo para los contenidos antes mencionados. Es una fuerte tradición el trabajar con la libreta en el aula, las educadoras basan su trabajo diario en esta herramienta para mantener a los niños ocupados en actividades. Así lo expresa la docente.

“Elsa: _ ahorita ¿Cómo han hecho el trabajo los niños?

M. Libertad: _ Es que yo manejo segundo y tercero. En tercero han contado, en que me identifiquen su nombre porque hay muchos que todavía no y eso que son de tercero y todavía hay unos que solo hacen la inicial. Si por eso puse sus nombres en las sillas, para que identifiquen su nombre, porque si te das cuenta en todos los nombres tienen el mismo dibujo pero cambia el nombre. Entonces tienen que identificar su silla. Y se quedaban paradas porque no identificaban su silla. La otra libreta es para aquí para hacer unos trabajos, para no ponerles hojas y cosas así, yo casi no utilizo figuras ya establecidas. [La maestra toma una libreta de un niño y me la va mostrando hoja por hoja que han hecho]. Aquí su nombre, sus iniciales, aquí derecha-izquierda,

*esto de los animales que estábamos viendo, esto es para entretenerlos porque tenía yo reunión acá, número uno, aquí garabatos, aquí cosimos, aquí escribimos un cuento, aquí la cantidad en conjunto, aquí una rima de cantar, aquí número dos, aquí el uno, el dos y el tres, aquí algunos garabatos y cosas así, aquí era otro cuento, y aquí, su familia, aquí el descubrimiento de América, aquí los animales que más les gustan, aquí es de contar y pegar, y ya le pusieron los números, aquí trazamos varias líneas... y círculos*³¹⁶.

A pesar de que la educadora expresa que no utiliza figuras ya establecidas, en las libretas se observó que todos tienen los mismos ejercicios y aunque cada niño realiza sus propios ejercicios, éstos son impuestos por la educadora. Se puede advertir además, como se va resignificando el uso de la libreta en la actualidad, que, aunque no se da prioridad al trazo de ejercicios caligráficos, se trabaja con letras, números, dibujos, figuras, temas.

Para Ardoino, J. (1986) esto es una evaluación como control que “se centra sobre la coherencia y la homogeneidad, en lo sumativo, en el control de los resultados, al término de un recorrido de formación”,³¹⁷ y es lo que se observa en las ideas y creencias de las educadoras un tipo de control a través de prácticas homogéneas y de las que se esperan productos hechos por los niños, como lo muestra el fragmento de entrevista antes citado donde se cuenta el uso de la libreta de manera homogénea.

Como se puede advertir, ha sido tal el impacto de la enseñanza de éstos contenidos en las escuelas y la experiencia vivida por las educadoras en la puesta en práctica, que en sus ideas prevalecen la necesidad de enseñar a leer, escribir y las matemáticas como se pudo ver, obviando los enfoques pedagógicos y los procesos de los niños que le subyacen en la enseñanza.

³¹⁶ RE08/271007/JNNA/ECT M LIBERTAD P. 17

³¹⁷ Ardoino, J. Berger, G. (1986) “La evaluación como interpretación” En Antología UPN HGO. MECPE. 2do sem. “Análisis y evaluación curricular” Folio.04

3.2 No es lo mismo diseñar que operar, el nuevo programa no te da nada práctico.

Desde la década de los años ochenta, el país y el sistema educativo mexicano se hallan sometidos a transformaciones profundas para adecuarse a las cambiantes circunstancias externas impuestas bajo el proyecto de Modernización y la globalización. En este proceso de transformación y cambio en las estructuras de la economía y la sociedad hemos estado desde tiempo atrás. Como menciona Margarita Noriega, “ya somos una sociedad moderna, porque vivimos en la época de la escuela, la empresa, los mercados y la hegemonía como forma de configurar el poder y el control”³¹⁸, esto es visible al ver que predominan en nuestra sociedad actual, bajo diversas formas y grados, el capitalismo, la cultura de masas, las hegemonías con interés de empresarios, y ante esto las desigualdades sociales.

La educación se haya integrada de raíz en el proceso de modernización, de modo que la escuela y el sistema educativo constituyen uno de los núcleos organizacionales de la modernidad. El Programa de Educación Preescolar 2004 con un enfoque a partir de competencias como resultado de las políticas educativas del ANMEB y del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que discursan por elevar la calidad en la educación, tiene la intención de ofrecer a las educadoras un instrumento que, como guía de su trabajo cotidiano, les ayude a buscar situaciones y a organizar la actividad educativa de una manera dinámica y diversificada, congruente con las características de los niños pequeños.

En el programa “una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y

³¹⁸ Noriega, Margarita “la modernización, la globalización y los sistemas educativos” En: Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994. P Y V. UPN p.20.

contextos diversos.”³¹⁹ La definición de competencias pretende que los niños logren en lugar de los contenidos temáticos que deben tratarse, permite poner a los niños en el centro del proceso educativo, el reconocimiento de las capacidades que los pequeños pueden movilizar es la base para que la educadora diseñe las situaciones didácticas o experiencias educativas que les permitan avanzar en su aprendizaje y desarrollo. Esto supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación para el trabajo del docente. Dejar de reproducir las tendencias y tradiciones educativas, por lo tanto, se pretende formar sujetos potenciados íntegramente capaces de actuar para la vida.

En este sentido, los resultados de mi investigación muestran que, para las educadoras es un problema comprender, y sobre todo actuar con base a las políticas más recientes y al nuevo programa, hay una resistencia al cambio, por tal motivo, aceptan algunas propuestas y rechazan otras, si les funcionan las siguen practicando, si no, vuelven a las prácticas sedimentadas o hacen una mezcla de actividades con enfoques diversos. Las educadoras esperan a que el nuevo programa les diga qué es lo que tienen que hacer, una guía, pero como no encuentran actividades prácticas, parten de lo que ya saben, de lo anterior, de lo que hacen cotidianamente y que es difícil dejar atrás. Esto se muestra en los comentarios que hacen al respecto las educadoras.

“Elsa: _ Maestra con lo que está viviendo hoy, ¿qué pasa ahorita por su mente respecto al nuevo programa? ¿Está cambiando su visión sobre cómo enseñar?”

M. Libertad: _ “Es que, si me conflicto mucho con el nuevo programa, porque no te dan una guía, no te dan nada de donde tomar, no tienes nada de donde partir, bueno partes de lo que tú sabes, pero de lo anterior y es difícil dejarlo atrás. Digo para entender el nuevo programa, no es nada más leer, o sea porque yo puedo leer y entender bien el programa, pero cómo lo voy a aterrizar con los niños, eso es el problema. Porque la idea que tiene el programa más o menos ya la

³¹⁹ PEP 2004 p. 2

tengo, pero ahora, ¿Cómo puedes cambiar con los niños? o ¿Cómo puedes llevar las actividades con los niños?, yo trato de hacerlo pero sí es difícil por muchas situaciones. Ahorita con esto me veo forzada a pensar, me veo forzada a ver cómo implementar esto porque me lo exigen, entonces me veo obligada y eso me está dando pié a que tenga más ideas, a que piense en cómo lo puedo hacer, qué puedo cambiar, qué puedo modificar, qué preguntas puedo hacerles a los niños y eso es lo que a mi me preocupa³²⁰.

En estas ideas, es clara la preocupación de las educadoras sobre cómo operar, cómo hacerle para adquirir elementos prácticos del nuevo programa. Esta ha sido una condición indispensable en su hacer docente desde sus primeras prácticas como educadoras, donde aprendieron qué hacer diariamente paso a paso con los niños, legitimando prácticas de los planes y programas, de las experiencias de sus compañeras que se encuentran largo tiempo en el servicio, así como de las propuestas de lectoescritura y matemáticas impuestas por el Estado de Hidalgo.

Ahora continúan reproduciendo sus prácticas que han significado con el paso de los años, al encontrarse en una disyuntiva, optan por seguir haciendo lo que les ha funcionado por años y repetir las actividades que dominan. Como ya había mencionado previamente, difícilmente las educadoras comprenden y reflexionan sobre los fundamentos del nuevo programa³²¹, la fuerza del paradigma positivista con el que han sido formadas, ha influido y limitado en la comprensión, interés, a la reflexión de su propia práctica, a la flexibilidad en sus pensamientos, sedimentado en sus saberes y sus prácticas el sentido común de sus aceres cotidianos y que es algo de lo que difícilmente se pueden desligar, porque ya forman parte de su ser docente como lo expresa la maestra.

³²⁰ RE09/311007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 7

³²¹ Los aportes de investigación más reciente constituyen uno de los fundamentos centrales de la organización del nuevo programa de educación preescolar, ya que dan evidencia tanto de las capacidades de los niños como de sus potencialidades, es decir, de todas las posibilidades de aprendizaje de los niños que no necesariamente se desarrollan por naturaleza o por la influencia espontánea del ambiente social, sino que requieren una intervención educativa intencionada y sistemática. Ver PEP 2004 p. 22

*“Elsa: _ Ahorita como se siente con el nuevo programa, es ¿difícil?
M. Libertad: _ “Es difícil porque todavía no lo entendemos, yo no lo he entendido todavía, porque es algo nuevo, trabajo por competencias, ¿qué hacemos? seguimos trabajando igual, nada más cambiamos la manera de redactar las cosas, si cambiamos cosas pero no son cambios de un día a otro, son cambios muy leves de dejar algunas cosas o de seguir con otras de cambiarlas de diferente manera. Ya después dan a conocer el programa, no entiendes de qué se trata, no entiendes qué es una competencia, no entiendes que es una capacidad, confundes capacidad por competencia. Yo pase por eso, por eso te lo digo decía “digo capacidad, es, bueno, que el niño es capaz de hacer esto, competente pues el niño es competente porque es capaz de hacer esto” será igual o será diferente, son muchas cosas que te dicen y te angustia el cambio, dices “bueno no he cambiado, no he hecho nada, pero porque no entiendo” Tengo que hacer algo nuevo, algo diferente ¿qué voy a hacer? Te conflictuas, y como no tienes la respuesta, sigues haciendo lo mismo.”³²².*

Se puede denotar por tanto, que para las educadoras, el trabajo por competencias difícilmente se resignifica por su complejidad que conlleva, se dificulta cambiar sus prácticas, constantemente las educadoras se cuestionan ¿Qué voy a hacer? se conflictúan y como difícilmente encuentran respuestas, siguen trabajando igual. Esto ha creado una confusión y frustración en las educadoras sobre el nuevo programa porque no entienden de qué se trata. La interpretación del programa se articula al concepto de competencia y capacidad, se piensa que capacidad es “*que el niño es capaz de hacer esto, y competencia que el niño es competente porque es capaz de hacer esto*”³²³ las educadoras de esta manera, dicen que no cambian porque no comprenden el enfoque en su globalidad.

Es más que claro observar en estos comentarios que hace la maestra, una confusión sobre sus saberes con la implementación del programa basado en competencias, aparece una enorme preocupación por saber qué y cómo hacer las

³²² RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 9-10

³²³ Idem

estrategias para enseñarles a los niños, como han estado acostumbradas. Existe incertidumbre, dudas, angustias esto porque las docentes fueron formadas desde un enfoque pragmático, sus prácticas han tenido sentido desde un saber hacer basado en la experiencia práctica. Ahora con el nuevo enfoque se les pide reflexionar, crear, diseñar, desarrollar habilidades y prácticas que desconocen que no forman parte de su ser y de su cultura, que no pueden aprender con solo algunos cursos de capacitación.

Es evidente que las docentes en su práctica diaria realizan innumerables juicios y exhiben habilidades complejas de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos. Estas situación está atravesada por las condiciones en las que despliega su quehacer, aislamiento, urgencia, incomunicación con altos niveles de incertidumbre, oscilación, perplejidad, indecisión, vacilación, titubeos que provocan que la reflexión sobre el conocimiento en la acción se realice sobre las situaciones inmediatas, que están allí en el aquí y ahora que las docentes viven.

Insertas en estas acciones cotidianas, las docentes no aplican un conocimiento experto desde un cuerpo de proposiciones establecidas, operan con procesos intuitivos, espontáneos, pautados en la inmediatez y urgencia del quehacer que no siempre pueden ser expresados en palabras y que se manifiestan mediante un juicio, una decisión o una acción. Tales procesos pueden ser no conscientes, o pueden ocurrir tan rápidamente que no podría ser analizados por las personas en cuyo cerebro tenían lugar. Esta competencia práctica, internalizada en la acción misma por lo general no es consciente. Competencia que es la base del saber desde la acción que las docentes movilizan en el ejercicio de su quehacer.

Si bien, como lo comentan las educadoras *“el nuevo programa no te da nada práctico”*³²⁴, es porque difícilmente se ha reconocido su enfoque por competencias, porque su formación no les ha brindado las posibilidades para

³²⁴ RE09/311007/JNNA/ECT M. LIBERTAD P. 7

acceder reflexiva y críticamente al programa. El programa plantea un enfoque en la atención a los procesos cognitivos de los niños, a transformar las concepciones tradicionales que se ha tenido de los niños, de las educadoras y del nivel educativo. Por lo tanto, existe en este enfoque una posibilidad de mirar y pensar la práctica de las educadoras de otra manera que permita mejorar la educación en México, sin embargo, estos objetivos difícilmente se pueden concretar debido a las diversas relaciones que se cruzan en las prácticas de las educadoras y que por lo regular se reflejan como problemáticas.

3.3 Necesidad prescriptiva de actividades.

Las ideas que expresan las maestras de cómo consecuentemente vienen realizando las mismas actividades preestablecidas cada año, y las tradiciones que se han construido en la institución y, en algunos momentos de adaptación ante los cambios en los programas, poseen cierta resistencia a la cotidianidad, pues las dos maestras consideran que uno de los problemas más emergentes de su tarea actual ante las exigencias de la nueva currícula 2004 basada en competencias es no contar con nuevas actividades prescritas para los niños, como han estado acostumbradas, sin embargo les resulta muy difícil construir nuevos instrumentos o actividades novedosas porque es algo que desde su punto de vista “tienen que hacer por su propia cuenta” porque el nuevo programa no ofrece nada práctico, por lo que surge aun más esta preocupación, incertidumbre e inseguridad, y su salida es recurrir a lo que ya saben hacer como lo mencionan en los siguientes fragmentos de entrevistas.

“Elsa: _ ¿Qué es lo difícil para usted?”

M. Libertad: _ Mira se me hace difícil buscar algunas actividades novedades o ¿cómo hago que sea más rica la actividad?, ¿como le hago para cambiar esto?, ¿cómo le hago para que los niños no se aburran con las mismas actividades, para que sean interesantes?” Hay cosas que son iguales, han habido cambios, pero hay cosas que tu

misma piensas ¿no? “es que esto me da resultado, es que esto lo voy a seguir haciendo” es que es tu decisión y nadie te puede decir no, no lo hagas, porque si estas logrando resultado con lo que has hecho pues lógico que lo vas a tomar y que es difícil dejar todas esas cosas y cambiar de la noche a la mañana, no. Mis actividades a lo mejor ahorita no, pero el año pasado mis niños que estuvieron conmigo, hay cosas que yo no les podía repetir, entonces tendría que hacer una búsqueda de actividades nuevas que fuera la misma competencia pero con actividades diferentes, pero porque hay una necesidad. Ahorita no es tanto cambiar mis actividades digamos tan drástico porque son nuevos niños, unos no han cursado, pero otros si han cursado preescolar, y luego los de segundo pues son chiquitos, o sea, cualquier actividad es novedosa para ellos ¿no? pero te digo, necesito cambiar, buscar y ver, pero porque es una necesidad que yo siento, que yo digo “pues no les puedo dar lo mismo, no les puedo dar cosas que ellos ya saben” tienen que cambiar las actividades. Entonces para que se haga un cambio necesito que sea una necesidad mía o de los niños que yo la detecte”³²⁵.

Como se observa, se advierten ideas sobre la importancia y necesidad de la maestra de contar con actividades novedosas en el sentido de que sean algo nuevo para los niños, algo que no se les haya presentado, actividades prácticas y prescriptivas que permitan adaptar su práctica y ampliar sus conocimientos conceptuales. Tal parece ser que esta necesidad surge porque la educadora realiza las mismas actividades cada curso escolar, por tanto, la preocupación sobre su propia práctica de enseñanza gira en torno a qué ofrecer a los niños después de haber cursado el primer año en preescolar, porque para los niños y niñas de nuevo ingreso cualquier actividad es novedosa para ellos. Se puede observar en este sentido, que existe un reconocimiento de sus debilidades sobre su práctica de enseñanza, un cierto sentimiento de culpabilidad³²⁶, sin embargo es

³²⁵ RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBETAD P. 9

³²⁶ La culpabilidad constituye una preocupación emocional fundamental para los profesores, es una característica clave de su vida emocional. Los sentimientos de culpabilidad y frustración pueden producir profundas y graves perturbaciones. La culpa experimentada en modestas proporciones puede constituir un gran acicate para la motivación, la innovación y el perfeccionamiento. Pero cuando la culpabilidad se relaciona con sentimientos brumadores de frustración o de ansiedad puede llegar a ser desmotivadora e

mucho más fuerte la costumbre porque es difícil dejar su práctica que ha construido a lo largo de los años como docente.

Por lo tanto se evidencia una resistencia al cambio, como expresa Pichon R. (2001) “la angustia de no querer cambiar podría deberse al miedo a la pérdida y miedo al ataque. El miedo a la pérdida está fundamentalmente relacionado a la pérdida de los instrumentos que utiliza para lograr una adaptación particular del mundo”³²⁷ es decir en esas situaciones acostumbradas la maestra se siente más segura, mientras que una nueva situación crea ansiedad generando un motivo de la resistencia al cambio. El miedo al ataque proviene del sentimiento de encontrarse sin instrumentos en la nueva situación con la consiguiente vulnerabilidad.

Este tipo de comportamiento lineal o limitado, es uno de las situaciones instituidas en el nivel preescolar por las propias educadoras, ya que se ha imprimado cierto poder, control y rigidez en las prácticas que se deben desarrollar, porque se desea seguir cumpliendo al pie de la letra con lo instituido, con un deber ser impuesto, se esperan recetas de cocina o propuestas inherentes al nuevo programa que resuelva la necesidad de poner algo en práctica.

Al respecto, Etkin J. (1908), expresa que “los modelos prescriptivos obligan al cumplimiento de esquemas apriorísticos en lugar de favorecer las condiciones para una adaptación activa a las perturbaciones que sufre una organización” ³²⁸ por lo tanto, se observa un tipo de conocimiento conceptual en las docentes que

incapacitante para el trabajo y la vida del sujeto. En el contexto de la enseñanza hacer o no lo correcto es más que una simple cuestión de opción moral personal. También supone un contexto de atención y el grado en que este contexto facilita o restringe el ejercicio de esa opción. En realidad en tales dilemas y limitaciones se sitúan los orígenes de la culpabilidad del docente, de la incapacidad para hacer las cosas correctas o buenas. Ver Hargreaves, A. (1999) “Culpabilidad, estudio de emociones en la enseñanza” 165-184 en Profesorado, Cultura y Posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata

³²⁷ Pichon Rivere Enrique (2001) “Historia de la técnica de los grupos operativos” en: El proceso gradual. Del Psicoanálisis a la Psicología social. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires. Pp. 39 y 40

³²⁸ Etkin Jorge y Leonardo Schvarstein (1989) “modelos internos en la organización” pp. 223-230 en: Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Buenos aires Paidós.

carece de flexibilidad, es decir, existe una apariencia de querer cambiar su práctica cuando en verdad lo que se desea es contar con elementos conceptuales prescriptivos para ponerlos en práctica como una necesidad del aquí y ahora, y no se permite reconocer una verdadera necesidad de un cambio en las prácticas complejas. Como lo manifiesta la maestra Dulce.

*“Elsa: _ ¿Qué es lo que se le ha dificultado en su trabajo con los niños?
M. Dulce: _ ...se me ha dificultado un poco en cuestión de adaptación, por el cambio y porque se tienen que buscar actividades, porque el programa no te da nada, buscarle de varios lados y estar acomodando las competencias, si ha sido un poco laborioso, no difícil sino es laborioso, hay que estarlo checando”³²⁹.*

Es así como la influencia de la formación personal e inicial que han tenido las docentes y que es parte del primer capítulo de la tesis que sostengo, a sus experiencias laborales en instituciones educativas o sea, su trayectoria personal, académica y profesional, que han determinado su ser docente como un habitus construido y que se manifiesta en la objetividad de las prácticas de las educadoras, así me permitiré mostrar un ejemplo del rol desempeñado en el aula por la maestra Libertad, de una clase con los niños preescolares en la vida cotidiana del Jardín de Niños “Nuevo Amanecer”.

Se puede analizar el sentido práctico que dan las educadoras a sus conocimientos a través del establecimiento de un rol a través de normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad. Como expresan Berger y Luckmann (1993) “el origen de los roles reside en el mismo proceso fundamental de habituación y objetivación que el origen de las instituciones”³³⁰

Asimismo mencionan que, “las instituciones se encarnan de la experiencia individual por medio de los roles, los que, objetivados lingüísticamente, construyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier

³²⁹ RE12/211107/JNNA/ECT M. DULCE P. 3-4

³³⁰ Berger y Luckmann (1993) p. 98

sociedad. Al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social y al internalizar dichos roles ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente³³¹. Por lo tanto, el comportamiento de toda institución involucra roles y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización. Se observa que las educadoras mantienen normas que se usan como tradición institucional a pesar de que la educadora posee cierta autonomía dentro de su aula, como se verá en el ejemplo más adelante que muestro con el uso tradicional de la libreta y el rol desempeñado.

La interacción educadora alumno que se vive en un aula del Jardín de Niños “Nuevo Amanecer”, de Ixmiquilpan Hidalgo, desde una visión donde retomando a Hargreaves (1986) “se toma en cuenta la importancia de que es en la clase, donde se desenvuelve la mayor proporción de interacción profesor alumno y donde se encuentra la médula del proceso de educación en sus aspectos interpersonales”³³², se pueden observar variados detalles y formas de expresión y comunicación verbal y no verbal, como espacio donde se construyen significados compartidos, donde se organizan las reglas, donde se reproducen prácticas tradicionales y se aprende a vivir.

En ese proceso de interacción que concierne a las educadoras y sus alumnos, he detectado, que la docente da un peso primordial al control y la conducta a través de instrucciones verbales y no verbales, indica qué es lo que deben hacer los niños para mantener una relativa calma en el aula, para eso es común observar la prioridad que da la educadora a un saber hacer, a las actividades, homogéneas y manuales que han de realizar los niños. Como lo muestro en el siguiente fragmento de la observación de una clase poco específica y clara, al parecer es sobre una mezcla de contenidos de “matemáticas, lenguaje oral y escrito a través

³³¹ Idem

³³²Hargreaves, D. (1986) “La interacción profesor alumno” 152-203 en: Las relaciones interpersonales en educación. Madrid Narcea.

de una actividad de rutina (la fecha) y el trabajo en la libreta” con un grupo de niños mixto de segundo y tercero preescolar, de la maestra Libertad:

Al entrar al aula, los niños están sentados y la mayoría en silencio. La maestra se coloca frente al pizarrón dice que escribirán la fecha:

M. Libertad: ¿Qué día es hoy? Pero no me contestes tu Roslyn, cierra la boca. (se dirige a la niña con una mirada seria), ante esto, nadie contesta.

M. Libertad: ¿Qué día es hoy?

Diego: Martes.

M. Libertad: No, escuchen ¿qué día es hoy?

Roslyn: lunes.

M. Libertad: No, Roslyn no contestes, ¡tu ya sabes! (la mira indicándole con su dedo en la boca que no hable, y la niña aprieta los labios sonriendo).

(La maestra me mira y me dice): Es que ella ya sabe casi leer y escribir (me la señala con el dedo). (Los demás niños y niñas, están callados, miran a la maestra con el rostro serio y asustado)

Renata: lunes.

M. Libertad: Muy bien, muy bien.

Comienza a escribir en el pizarrón. “Hoy es lunes...”

M. Libertad: ¿A qué estamos?, si el viernes estuvimos a 21, sábado 22, domingo 23, y hoy?

Renata: 24

M. Libertad: muy bien, tú si sabes. (la maestra continua escribiendo en el pizarrón “24 de ”) ¿de?

Jesús: 2007.

M. Libertad: No, ¿de qué mes?

Renata: Septiembre.

M. Libertad: Muy bien, correcto. (Y continúa escribiendo “septiembre de 2007”)

(Los niños se muestran inquietos, desinteresados en la actividad, platican entre ellos, algunos se levantan de sus sillas)

(Después la maestra comienza a escribir los números del 20 al 29 en el pizarrón e indica con voz fuerte a los niños).

M. Libertad: Repitan conmigo, todos, pongan atención acá, observen 21,22,23...y ¿luego?

(Los niños en coro guiados por Roslyn y Renata, van mencionando los números mientras la maestra los señala. Cuando llegan al 29 les dice)

M. Libertad: Ha ese no se los digo porque ahí vamos, es un 3 y un 0 es 30.

(Después la maestra se para en la parte de atrás del salón cruzando los brazos se recarga de unas mesas donde están unas libretas forradas de colores y pregunta tocando las libretas)

M. Libertad: ¿Qué vamos a hacer hoy, alguien sabe que nos toca hacer?

Renata: Vamos a mover la manita (la niña hace un movimiento circular con su mano derecha en el aire).

M. Libertad: (un momento de silencio, con rostro de confusión) Si muy bien.

(Entonces estira la mano y toma las libretas forradas y comienza a llamar a cada niño conforme tienen nombre las libretas, y va haciendo un tache grande en cada libreta con un lapicero azul y se las va entregando a los niños.

Después de que entrega las libretas la maestra, indica)

M. Libertad: Pónganla en su mesa, el resorte de lado izquierdo ¡he!. Piquitos cerrados chiquitos, muy sentaditos, si no, no les doy su libreta. (la maestra aprieta los labios y los niños la imitan)
(Los niños mueven su libreta de un lado a otro, y miran a la maestra (Como pidiéndole su afirmación o negación).La maestra se acerca a sus lugares y les va diciendo cómo acomodar sus libretas, y les indica:)

M. Libertad: Ahora van a pasar con sus colores de arriba hacia abajo, de arriba hacia abajo. (Se ubica frente al pizarrón y dibuja las dos rayas cruzadas con gis, y hace el ejercicio para que los niños observen rayando de arriba hacia abajo. Después dice)

M. Libertad: Y abajo le escriben su nombre ¡he!, pero abajo y bien hecho ya hemos trabajado mucho con su nombre como para que no lo hagan bien. (Después reparte las lapiceras de los niños llamándolos a uno por uno. Mientras los niños y niñas comienzan a rayar su libreta como lo ha indicado me dice:)

M. Libertad: ¿Ya viste la libreta?, ya hacen trazos más finos, todos escriben su nombre. (En ese momento los niños se acercan enseñándole su ejercicio de rayar y le preguntan que si está bien así, que ya terminaron. La maestra toma un lapicero y les va poniendo “felicidades” y me enseña las libretas diciéndome:)

M. Libertad: Mira ya escriben los números, su nombre, ya hacen figuras y desarrollan bien su psicomotricidad fina. (Se acerca Guadalupe y le da su libreta sin haber rayado y la maestra hace un gesto de asombro y le pregunta)

M. Libertad: ¿Por qué no trabajaste? ¿tenías que haber trabajado y no hiciste nada. Guadalupe: No contesta (Mira con miedo a la maestra)

M. Libertad: ¿Por qué no trabajaste? te estoy hablando contéstame. (Levanta la voz y mira con enojo a la niña)

Guadalupe: Porque no tengo mis colores. (con voz baja y suave)

M. Libertad: Hay esos papás que no cumplen con el material, haber trae, te voy a poner una nota de no trabajó. (Le pone en la libreta “no trabajo”).(la niña regresa a su lugar callada sin objeción)
(La maestra indica a todos en voz alta:) Y esos niños feos que “no saben”, que “no trabajan” díganles a sus papás que traigan sus materiales, miren a qué fecha estamos y aun no han traído sus materiales, su lápiz, sus colores, crayolas, sacapuntas y goma, ¿Cómo van a trabajar?, luego porque no aprenden.
(La maestra indica a los niños que se acerquen al escritorio para que les revise. Los niños se forman a un lado del escritorio y va revisando a uno por uno poniendo “felicidades”, “muy bien”, “no trabajo”, “si trabajo”. Sale un momento del salón, los deja a mi cargo, regresa y realiza una actividad física fuera del aula)³³³

³³³ RO06/240907/JNNA/ECT. M. Libertad P. 11-12

Se puede observar que la clase está dada por tres momentos esenciales. En primer lugar, se da una conversación dirigida por la maestra para la escritura de la fecha en el pizarrón. Al parecer se observa que la conversación gira en torno a una serie de preguntas objetivas³³⁴ de la maestra hacía los niños, sobre el día, la fecha, el mes y el año. Al respecto Edwards, D. y Mercer, N. (1988), en sus diversas investigaciones sobre la interacción en clase expresan que “el discurso en clase tiene una estructura y un ritmo propios, aparte del contenido de lo que se está hablando. La maestra y los alumnos se ven con frecuencia encerrados en una estructura rutinaria de diálogo de pregunta y respuesta, en la cual la maestra obtiene y evalúa, asigna turnos de habla, los alumnos son llenados por el fluir del discurso, sin hacer caso de lo que le demuestran sus sentidos, y optan por dar lo que parecían ser las respuestas adecuadas a las instancias de la maestra”³³⁵. Y es este discurso donde la principal estrategia de la docente es preguntar a los niños para obtener el control, discurso basado en la experiencia, en el sentido común y en la costumbre como permea en esta clase.

Es evidente cómo la educadora en este caso, tiene un rol dominante, parece tener el control del conocimiento, emana órdenes e impone decisiones, quiere que los alumnos obedezcan, contesten lo “correcto” cuando por ejemplo, tipifica a los niños y dice “no contestes, tú ya sabes”, “tú si sabes”, “muy bien correcto” además se observa que reprueba algunas respuestas de algunos niños, incluso agrade simbólicamente. Retomo a Hargreaves (1986) quién a través de varias investigaciones sobre la interacción profesor-alumno, denomina a este tipo de profesores “dominantes y autoritarios.”³³⁶ Es así como la maestra culmina este

³³⁴ Los profesores hacen preguntas que exigen contestaciones objetivas. Las solicitudes del profesor son comprobaciones de que los alumnos saben algo, en tanto que el profesor conoce la respuesta desde el principio. Los profesores casi nunca piden información auténtica. Ver Delamont, S. (1984) “Que comience la batalla”. En: S. Delamont La interacción didáctica (127-158) Bogotá: Cincel-Kapeluz. En: Antología UPN HGO. MECPE 4TO SEM. Curso: “Tendencias en el análisis de la práctica docente” Folio. 102.

³³⁵ Edwards, D. y Mercer, N. (1988) “Ritual y Principio” pp. 109-144, en El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Buenos Aires, Paidós. P. 125.

³³⁶ Las características de los profesores dominantes y autoritarios son que creen que tienen el control y el poder, obligan a los alumnos a aceptar y obedecer, disfruta de una posición en la que puede explotar a voluntad

primer momento siendo la principal protagonista, donde es ella quién habla y escribe la fecha en el pizarrón.

Un segundo momento de la clase es cuando la educadora escribe los números del 20 al 29 y pide a los niños que repitan con ella señalando ella misma cada número. Se puede observar que es este un momento en el que la educadora aborda el número como contenido matemático a través del conteo oral. Retomo a Hargreaves (1986), quién menciona que los profesores poseen subroles básicos. El papel de mantenedor de la disciplina³³⁷ se puede ver en este ejemplo cuando la educadora se interesa por el establecimiento de un control a través del conteo oral. Su rol es definido como dueña de la situación, piensa que a ella le corresponde el control.³³⁸ Utiliza estrategias como imponer su definición de la situación, hablando la mayor parte del tiempo (monólogo), diciendo de forma explícita e implícita cómo deben de actuar los niños. Como menciona Delamont (1984), “la mayoría de las clases están dominadas por la charla del profesor”³³⁹.

Ante este panorama también se deja ver el rol de los alumnos callados, sumisos y obedientes, solo algunos de ellos (Roslín, Renata y Jesús) responden de manera verbal las preguntas objetivas de la maestra. El papel de los niños y niñas está definido por el rol de la docente³⁴⁰. Se adaptan a estilo de comunicación exigido como cuando “aprietan los labios”, “se quedan en silencio sin objeción”, “adivinan lo que la maestra desea leyendo su lenguaje corporal que han construido”. En

a los niños, impone la definición de la situación y el comportamiento de los alumnos en la clase es producto y respuesta de las interpretaciones que de su rol hace el docente y de su estilo de enseñanza. Ver Hargreaves, D. (1986) p. 133.

³³⁷ Es la creación de reglas de conducta y reglas de procedimiento. El profesor interpreta a veces su rol en forma autocrática, fijando por sí mismo todas las reglas, imponiéndolas a los alumnos y exigiendo que éstos obedezcan sin objeciones, y otras veces proceden de forma democrática fijando las reglas como decisión conjunta de profesor y alumno tras un debate pleno y libre. Ver Hargreaves, D. (1986) op. cit. p. 134.

³³⁸ Controlar significa que el profesor posee facultades para señalar reglas de conducta y obtener conformidad de los alumnos a esas reglas. Ver Hargreaves, D. (1986) p. 135

³³⁹ Delamont, S. (1984) Folio 98.

³⁴⁰ Al respecto menciona que casi todos los alumnos no hacen más que aceptar la definición efectuada por el profesor. Ver Hargreaves, D. (1986) p. 143

pocas palabras, los alumnos tienen un acceso verbal y potencial limitado en el aula como se ve en el ejemplo.

El tercer momento de la clase se puede identificar cuando la maestra intencionalmente se para en la parte de atrás del salón, a un lado de las libretas y tocándolas con su mano pregunta ¿Qué vamos a hacer hoy?, ¿Qué nos toca hacer? Nuevamente se puede evidenciar los significados construidos por la docente y los alumnos, donde la maestra de manera implícita impone la situación, realizando pseudopreguntas a los niños, donde al parecer se tomará en cuenta la respuesta de los niños, pero está, ya está dada por una rutina de trabajo donde la maestra indica en todo momento qué hacer y los niños se adaptan y hacen lo que la maestra les pide sin ningún cuestionamiento, incluso los niños utilizan estrategias para agradar a la maestra diciendo lo que le parecerá mejor “Renata: Vamos a mover la manita”.

Esta manipulación comunicativa en el aula a la que Young, Robert (1993) denomina “deformaciones de la comunicación”³⁴¹ no solo hace que las afirmaciones puedan ser falsas como lo que expresa la educadora “tu no hables, tú ya sabes”, “niños feos que no saben, que no aprenden”, sino que además está oculta la intención comunicativa más importante, la autoridad ejercida de la docente que sustituye a la razón y al potencial, por la farsa y alienación de su sentido común. Se trata de esta manera a los niños y niñas como si no fuesen personas o seres humanos o como si fueran objetos, maquinas, seres inferiores que solo son capaces un realizar un trabajo mínimo en la libreta.

³⁴¹ Deformaciones de la comunicación. Puede emplearse estratégicamente de manera aparentemente comunicativa. Se hacen afirmaciones de verdad, relaciones y sentimientos, pero una variedad de afirmaciones válidas tienen como fin manipular a este. Ver Young, R. (1993). “El discurso y el desarrollo (63-67)” “Hacia una lingüística crítica (79-91)”, “El discurso crítico en el Aula” (129-145) “el contexto de lo práctico (147-150)” en: Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Ed. Paidós, Ministro de educación y Ciencia Barcelona.

Es así como la docente culmina la clase indicando a los niños qué hacer y cómo trabajar en su libreta, se objetivan las concepciones y saberes de la educadora en sus prácticas de enseñanza que se limitan a actividades sencillas de sentido común, prácticas de lectoescritura y matemáticas en la libreta, guiadas por la fuerza de la costumbre, por un conocimiento ritual, que muchas de las veces, como se pudo observar en esta clase, carecen de los principios básicos y los fundamentos planteados por los planes y programas del nivel.

La lingüística crítica pretende dejar de lado éstas prácticas y concepciones del maestro como individuo que debe realizarse y manifestarse como superior y los alumnos como seres que deben aceptarse como inferiores e incapaces, y posibilita una teoría crítica de reconstrucción de las competencias de los humanos en un nivel elevado de abstracción, para comprenderse desde dentro y ser seres potenciados, como lo menciona Young (1993)³⁴². Este tipo de conocimiento situacional, es cuando el conocimiento resulta ser significativo, porque forma parte de la realidad en torno al sujeto, se intenta una comprensión de la realidad, transmitiendo un conocimiento que sirva para la vida, en donde se tome en cuenta al niño y su contexto. Implica además, el vínculo y relación con los sujetos en un ambiente de confianza y armonía, en donde la respuesta en la enseñanza no es una, donde prevalece una autoconstrucción desde lo conceptual a lo personal y viceversa. El niño construye su propio conocimiento a través de interrogantes inteligentes del docente, quién es orientador y guía, más que autoridad.

Sin embargo, es necesario reflexionar qué los roles aterrizados en prácticas objetivas y los discursos que desempeña la educadora son un producto social, que se ha venido reproduciendo de generación en generación, a través de las disposiciones y trayectorias, porque como menciona Pierre Bourieu (1997) con la

³⁴² Young, R. (1993). p. 79

construcción de un habitus lingüístico³⁴³, el mundo social por lo tanto ha sido construido cotidianamente, aun sin quererlo por la simple lógica de la reproducción inscrita en nuestras disposiciones.

El habitus es inherente a la trayectoria y formación que han tenido las educadoras desde niñas para llegar a ser lo que son y hacer lo que hacen. Las docentes, son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico, sistema adquirido de preferencia, de principios de visión y de división y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada, es decir en su habitus la ley de su dirección y de su movimiento, el principio de la vocación que les orienta hacía tal centro o cuál disciplina. Cómo esta estructura del capital, a través del sistema de preferencias que produce, les estimula a orientarse y a adoptar las prácticas y las opiniones correspondientes de este modo se entiende lo que solo es evidente porque estamos acostumbrados a ello”³⁴⁴.

Las concepciones y prácticas de las educadoras, en particular, el sentido práctico que han significado a su labor, son construcciones colectivas que se han ido sedimentando a través de prácticas y procesos de habituación, porque son prácticas que se han venido construyendo y repitiendo con frecuencia de generación en generación y que en las instituciones se van legitimando a través de rutinas como un depósito general de conocimientos pragmáticos que se dan por establecidos que difícilmente se cuestionan y de los que las educadoras se apropian como disposiciones que se comparten en un grupo social.

³⁴³ El habitus lingüístico es producto de las condiciones sociales, porque no es simple producción de discurso, sino producción de un discurso que se ejecuta, en una situación a un mercado lingüístico entendido como una situación social determinada. Ver Pierre Bourdieu (1984). “El mercado lingüístico. En Pierre Bourdieu. Sociología y cultura” (143-158). México, Grijalbo. p. 144-145

³⁴⁴ Pierre Bourdieu (1997) “espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción” En: capital cultural, escuela y espacio social.

Estos hábitos y costumbres de las educadoras, vistos como los conocimientos con los que cuentan las docentes y como las prácticas que les permiten sobrevivir, son además procesos complejos que se van construyendo y transmitiendo como relevantes y necesarios. Las actividades sencillas y manuales y la enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas, son las principales prácticas de habituación objetivadas que se observaron en los pensamientos y en las acciones de las educadoras que se investigaron.

Es así como a las educadoras les resulta muy difícil dejar las prácticas que les han funcionado por años, que son fáciles y que les dan resultados, porque ya todo está dado y no tienen mucho por pensar, cuando aparecen nuevos programas sufren confusiones porque cada vez se les da menos elementos prácticos en los cuales mantener ocupados a los niños, como están acostumbradas. Esta resistencia al cambio es parte de ese hábito que han venido construyendo desde niñas y que ha determinado sus disposiciones de manera inconsciente y natural, hacen lo que tienen que hacer porque así han crecido y aprendido.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo de investigación, ha sido sin duda, una experiencia de formación impactante. Me permitió, entre otras cosas, tener un acercamiento más consciente y reflexivo sobre los saberes, supuestos y concepciones que permean el pensamiento de las educadoras sobre su práctica docente en un contexto particular. Este ejercicio analítico posibilitó, al mismo tiempo, un reconocimiento a mis propias concepciones a través de la mirada de los otros. El proceso de investigación aunado a los procesos de formación de los estudios del posgrado, me permitieron advertir la importancia que guarda tener “un ojo ilustrado” que permita procesos de interpretación sobre la realidad educativa que los docentes conformamos con nuestro actuar. En este sentido, el ejercicio me obligó a un constante ir y venir entre la práctica y la teoría que permitieran tensar la información y arribar a construcciones, que paulatinamente me develaban un mundo que aparentemente creía conocer, por ser educadora.

Las reflexiones más relevantes sobre el objeto de estudio construido me permiten compartir los siguientes planteamientos.

Se pudo comprender, empírica y teóricamente, que los pensamientos y las prácticas de las educadoras que se caracterizan por su sentido práctico, configuran un habitus construido socialmente en los mismos procesos de institucionalización y habituación que construyen día con día las maestras. Por lo tanto, los pensamientos y prácticas de las docentes, se pueden entender no meramente desde la acción directa que realizan con los niños en el salón de clases, ni desde el momento actual, sino que se encuentran inherentes múltiples factores históricos, culturales, personales, políticos, económicos, valórales e institucionales que determinan en gran medida los pensamientos y las acciones de cada educadora.

Lo anterior permite explicar que, es sumamente necesario comprender la importancia de las diversas relaciones que cruzan las prácticas de las educadoras, reconocer las trayectorias personales y académicas de las docentes desde su niñez, así como su preparación profesional en la normal y en sus primeros años de servicio, ya que los pensamientos y las prácticas se originan desde que el ser humano se inserta en los grupos sociales y culturales. Es así como las disposiciones, las potencias objetivadas y estructuras cognitivas (el habitus) son reactivadas por las educadoras a través de prácticas en el contexto y en las exigencias más próximas que le imponen las instituciones.

Es decir, el sentido práctico y de sentido común que se observa en las prácticas de las maestras, es el reflejo de su proceso de vida, de sus experiencias en sus espacios sociales y simbólicos que ha tenido en el seno familiar y en la escuela, experiencias que tienen un gran peso en los pensamientos y acciones que emprendan a lo largo de su vida docente. De manera que, es en la propia formación personal y académica de las maestras donde nacen éstas problemáticas, de las que se apropian de manera inconsciente y que encarnadas como disposiciones se siguen reproduciendo. Prácticas que la mayoría de las veces son desfasadas porque no responden a las condiciones y a las necesidades de existencia de la sociedad y la época en la que se ejecutan.

Es así, como en la trayectoria docente de las educadoras, el saber de la experiencia práctica y de sentido común, cobra mayor sentido y es lo que permite a las docentes obtener un conocimiento centrado en la experiencia y en la inmediatez de las prácticas, saberes legitimados por las instituciones educativas, por las propias educadoras que consideran como válidos, incuestionables y necesarios. En este sentido, se pudo evidenciar que las docentes, han estado preocupadas y ocupadas del qué y cómo aprenden los niños en preescolar, sus pensamientos y saberes han sido objetivados en prácticas sencillas y manuales, en la enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas, acciones sedimentadas, que se han ido transmitiendo de generación en generación y que

responden a prácticas desde el origen de la educación preescolar. Es de esta manera, como la construcción de los saberes y las prácticas de las educadoras son vistas como procesos de habituación, prácticas sedimentadas en los pensamientos de las docentes y que cobran sentido.

Como se ha podido evidenciar a lo largo de esta investigación, difícilmente se ha avanzado lo suficiente en algunos aspectos de la práctica docente de las educadoras, como ampliar los referentes teóricos que permitan visualizar y mejorar la práctica cotidiana desde una perspectiva holística. En el ámbito de la formación docente, es necesario reconocer aquí el sentido práctico del saber y hacer de las educadoras como un elemento esencial existente en las concepciones y en la vida cotidiana de las maestras, que, tiene que ser reconocido, pensado, reflexionado y movilizado en los pensamientos y las prácticas de las educadoras. Es decir, darle forma a este sentido práctico que las maestras han significado, guiándolo hacia caminos constructivos, ya que puede representar un dispositivo para reflexionar, reconocer y reconstruir las formas de pensar y accionar en la práctica. Esto permite la posibilidad de entender un elemento importante más en las concepciones y prácticas de las maestras, pues tendría que ser tomado en cuenta en el campo de la educación del nivel preescolar, como una situación real que se vive en los jardines de niños. Sin duda, mejorar la calidad de la formación de las docentes que permita incorporar al este sentido práctico y sentido común, conocimientos claros, argumentados que funcionen significativamente, es una acción que podemos emprender.

A través del reconocimiento del sentido práctico que permea en las concepciones de las educadoras, como un saber que forma parte de su vida y de su labor cotidiana, se visualiza la alternativa de que las docentes aumenten progresivamente la comprensión de su propia labor, sean autoconscientes de sus propias creencias, concepciones y saberes, y en la medida de lo posible, tengan un autocontrol racional de su enseñanza. Que se desarrolle la capacidad para el autodesarrollo profesional mediante un sistemático autoanálisis mediante

procedimientos de reflexión crítica de su propio ser docente, donde la relación entre la teoría y la práctica vaya más allá de una operación prescriptiva de aplicar la teoría a la práctica y de derivar la teoría de la práctica, sino recobrar la autorreflexión, e interpretar la teoría y la práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas, de tal modo que, la transición importante no sea de teoría o práctica o al revés; sino de irracional a racional, de costumbre y hábito, a reflexión y saber.

Esta alternativa posibilita además el desarrollo de un profesional intelectual transformativo que pase de las prácticas tradicionales como la enseñanza de trabajos sencillos y manuales, así como la implementación de propuestas de lectura, escritura y matemáticas, hacia un perfil de educadora profesional, crítica, propositiva e innovadora, que piense, adecue y enriquezca su propia práctica para empezar a reformar las tradiciones, concepciones y condiciones que hasta el momento han impedido que las docentes asuman todo su potencial como profesionales activas y reflexivas.

En este sentido, el marco de la reforma de la educación preescolar en México, el Programa de Educación Preescolar 2004, es el puente efectivo que une a la innovación curricular con aportes significativos y transformadores, así una de las propuestas que se busca es fortalecer la acción de la educadora dentro del proceso educativo, ello implica establecer una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labora, en este sentido su acción docente es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales; es ella quién establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. Por ello, la apertura en la aplicación del programa da mayores posibilidades de adecuar la intervención educativa a las

características de los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje, para lo cual es indispensable que la educadora conozca ampliamente a sus alumnos y comprenda profundamente el programa.

Estos retos que existen para las docentes del nivel preescolar, como se puede ver, van más allá de intervenciones fundadas en la experiencia y en el sentido común, o de saberes adquiridos en deficientes cursos de capacitación y actualización, de conferencias, discursos e interpretaciones limitadas del nuevo programa de Educación Preescolar 2004, éstos tienden a promover cambios significativos y de calidad entre sus educadoras quienes han de imprimir en su trabajo profesional una reconceptualización del sujeto de la educación de este nivel, que es el niño, por una actitud crítica respecto a las prácticas pedagógicas, por conocer los requerimientos de aprendizaje y el potencial de los alumnos, así como por una revisión de su propio rol. Todo esto con el fin primordial de responder a los desafíos de la globalización, de la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, el papel del conocimiento en el desarrollo de las sociedades, el deterioro ambiental y el crecimiento de la desigualdad.

De esta forma, solo en la medida en que seamos conscientes de lo que somos, de lo que hemos pensado y ahora pensamos, de nuestras acciones, y de su pertinencia conforme lo que nos rodea, si tenemos claridad en nuestros saberes, si podemos explicar las razones de nuestros actos, los motivos por los que tomamos unas decisiones y no otras, cuando sepamos argumentar nuestras experiencias con lenguajes más allá del sentido común, con reflexiones claras y argumentadas sobre la propia acción, podremos hacer cosas diferentes y sin duda con mayor significado, ya que para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de las que nos movemos.

Por otra parte, considero importante mencionar que durante el desarrollo y realización de este trabajo sobre el sentido práctico que han construido las

educadoras a su labor, se fueron contestando conforme la misma naturaleza del estudio interrogantes referentes a quiénes son las docentes y porqué son docentes, cómo aprenden a ser maestras, las ideas que tienen las sobre su función, así como lo que consideran lo más relevante en su práctica docente y qué piensan las educadoras sobre lo que deben enseñar a los niños. Así mismo se analiza lo que guía las decisiones en las prácticas de las educadoras.

Sin embargo, considero que este estudio abre las posibilidades para seguir enriqueciendo estos hallazgos, y profundizar en otros elementos que poco se tomaron en cuenta, como el análisis e influencia de los programas curriculares en los que sustentan las educadoras sus prácticas, y la interpretación y significación del nuevo programa de Educación Preescolar 2004 y su carencia de sentido práctico manifestado por las maestras, de manera que se puedan documentar los saberes y problemáticas que viven las educadoras bajo esta currícula con carácter abierto y bajo un enfoque por competencias.

Por último este estudio ha aportado a mi preparación profesional una experiencia formativa significativa que me permitió, por una parte, comprenderme a mi misma como mujer y como docente, reconocer mis conocimientos, creencias, concepciones y valores, que guían mi ser docente. Esta acción me ha aportado además, un arduo trabajo de mis habilidades intelectuales, en el desarrollo de mis capacidades para la reflexión, análisis y crítica de fenómenos sociales que se viven en la educación preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENTE EMPÍRICO:

RE01/180907/JNNA/ECT M. LIBERTAD; RE02/270907/JNNA/ECT M. DULCE
RE03/091007/JNNA/ECT M. LIBERTAD; RE04/111007/JNNA/ECT M. DULCE
RE05/171007/JNNA/ECT M. DULCE; RE06/181007/JNNA/ECT M. LIBERTAD
RE07/241007/JNNA/ECT DIRECTORA; RE08/271007/JNNA/ECT M. LIBERTAD
RE09/311007/JNNA/ECT M. LIBERTAD; RE10/061107/JNNA/ECT M. LIBERTAD
RE12/211107/JNNA/ECT M. DULCE; RO06/240907/JNNA/ECT. M. LIBERTAD

REFERENTE TEÓRICO:

Agnés, Heller (1977) "Sociología en la vida cotidiana" Península, Barcelona. P. 333-334

Ardoino, J. Berger, G. (1986) "La evaluación como interpretación" en: Antología UPN HGO. MECPE. 2do sem. "Análisis y evaluación curricular"

Bajtín, Mijail (1997) "Autor y héroe en la actividad estética" 82-137 en: Mijail M. Bajtín (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos.*

Bazdresch P. Miguel (2000) "Vivir la educación, transformar la práctica" *Textos Educar. Secretaría de Educación Jalisco. Guadalajara.*

Berger P. Y T. Luckmann (1993) "El problema de la sociología del conocimiento" 13-66, "la sociedad como realidad objetiva" 66-164, "la sociedad como realidad subjetiva" 164-223, "la sociología del conocimiento y la teoría sociológica.", 227-233. en: Berger P. Y T. Luckmann (1993) *La construcción social de la realidad.* Amorrortu, Buenos Aires.

Bertely, M. (2000) "3 Construcción de un objeto etnográfico en educación" 63-85 en: *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.*

Carles Melich, Joan (1996) "El rito" pp. 87-95 en: antropología simbólica y acción educativa. Paidós

Carli, Sandra "La memoria de la infancia. Historia y análisis cultural" pp. 227-301. en: VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. COMIE" PP. 227-301.

Carr, Wilfred (1999) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid. (pp.17-38). España. Ediciones Morata.

Cole Vera, Michael; John-Steiner; Silvia Scribner y Ellen Souberman (1978). "Lev. S. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos y superiores" pp.181-200. CRITICA. Grupo Editorial Grijalbo Barcelona

Dea, Alma (2001) "Los procesos de formación y nivelación de maestros en servicio en la UPN" en: Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer. Tesis México UPN. p. 59-90

Delamont, S. (1984) "Que comience la batalla" en: S. Delamont La interacción didáctica, pp.127-158 Bogotá: Cincel-Kapeluz.

Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (pp. 89-103). México: UNESCO.)

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) "Ritual y Principio" pp. 109-144, en: El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Buenos Aires, Paidós

Erickson, Frederick (1988) "Métodos cualitativos de investigación en la enseñanza" en: M. Wittrock. La enseñanza de la investigación II 209- Barcelona Paidós

Escudero M., Juan Manuel (1998) "La innovación y la organización escolar" pp. 84-99 en: Roberto Pascual (coord) La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid Narcea

Etkin Jorge y Leonardo Schvarstein (1989) "modelos internos en la organización" pp. 223-230 en: Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Buenos aires Paidós.

Fernández, Lidia (1994) "Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en: Instituciones educativas. Buenos Aires, Paidós. Pp. 17-52

Ferry. G. (1990) "Adquirir, probarse y comprenderse" pp. 65-85 y "Las metas transformadoras" pp. 87-111 en: El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós Mexicana. México.

Fierro, Cecilia (1999) "Concepto de práctica docente y dimensiones de la práctica docente" pp. 20-39 en: Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Paidós, México.

Filloux, Jean Claude (2000) "El juego de los deseos", pp. 27-42; "la transferencia", pp. 43-53 en: Campo Pedagógico y psicoanálisis edit. Nueva Visión, Buenos Aires.

Fuentes Molinar, Olac (2001) Conferencia. "La educación preescolar en el México actual. Los desafíos para la formación del personal docente"

Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2000) "Escuelas totales" pp. 71-108 y "Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción" pp. 109-176 en: La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: Amorrortu.

Hargreaves, A. (1999) "Culpabilidad, estudio de emociones en la enseñanza" 165-184 en: Profesorado, Cultura y Posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata

Ibmbornón, Francisco (1994) "Evolución del concepto de formación permanente" pp. 11-19, "El profesor, sus modelos de formación y sus funciones" pp. 19-35 en: La formación del profesorado. Paidós.

Käes, René (1996) "Pensar la institución en el campo del psicoanálisis" pp. 15-32 en: La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós.

Kosik, Karen (1985) "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción" 25-37 en: Dialéctica de lo concreto. México: Grijal.

Mercado, Ruth (2002) "Los saberes docentes en mi trabajo y en el campo de estudio" en: Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. F.C.E.

McEwan, H. (1998) "Las narrativas en el estudio de la docencia" pp. 236-259 en: Hunter, McEwan y Kieran Egan (Comps) (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

Merlin C. Witrock (1986) "Procesos de pensamiento de los docentes" pp. 443-528 en: La investigación de la enseñanza III, Profesores y alumnos.

Montiel Chávez, Lizbeth "Impacto de la propuesta Método Hidalgo de lectura directa en Educación Preescolar" SEP UPN HGO.

Noriega, Margarita "la modernización, la globalización y los sistemas educativos" en: Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994. P Y V. UPN

Pichón Rivere, Enrique (2001) "Historia de la técnica de los grupos operativos" pp. 39 y 40 en: El proceso gradual. Del Psicoanálisis a la Psicología social. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pierre Bourdieu (1997) "espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción" pp. 7-41 en: capital cultural, escuela y espacio social.

Pierre Bourdieu (2007) "Estructuras, habitus, prácticas" pp. 85-107 en: "El sentido práctico" Siglo XXI Editores.

Pierre, Bourdieu (1997) "Disposiciones y trayectorias" pp. 71-83 en: Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Edit. ANAGRAMA, BARCELONA

Postic, Marcel (1982) "Factores institucionales, sociológicos y culturales de la relación educativa" en La relación educativa. Narcea.

Programa de Educación Preescolar 1981. México: SEP, 1981.

Programa de Educación Preescolar 1992. México: SEP, 1992.

Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP, 2004.

Reyes, R. (1993) "La formación inicial del profesor de educación básica" pp. 4-14 en: Revista Cero en Conducta Año 8 N. 33.34 México.

Ricoeur, Paul (1999) "Del lenguaje del símbolo y de la interpretación" pp. 7-21 y "el conflicto de las interpretaciones" pp. 22-35. en: Freíd Una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI.

Ruth, Harf (1999) "Raíces tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica" pp. 7-40. SEP México.

S.J Taylor T R. Bogdan (1992). "La observación participante, preparación del trabajo de campo" 31-45 y "la entrevista en profundidad" 100-131 "el trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa" 153-167 en: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España 1992, Paidós Básica.

Satulopsky Silvia (2008) V Encuentro Nacional de Investigación y Educación. Tepic Nayarit, junio de 2008. Conferencia magistral. "Panel final"

Schutz, Alfred (1974) "Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales" 71-85 en: El problema de la realidad social, Buenos Aires: Amorrout.

Segovia P. José (1997) "El profesorado: actitudes ante el cambio" pp. 177-219, en Investigación educativa y formación del profesorado. Madrid, Escuela Nueva

SEP. "Educación preescolar: Reforma pedagógica" en: Cero en conducta. Abril 2005, número 15

SEP (1992) "Propuesta Metodológica del Estado de Hidalgo para el Acercamiento Lúdico a la Lengua Escrita".

Tlaseca, M. (2001) "El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente" 31-52 e "Historizar la formación del maestro, relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes" 195-212 en: Tlaseca, M. (Coord) El saber de los maestros en la formación docente. UPN, México.

Villanueva B., Nancy (1995) "Tradición docente en el educación preescolar" 80-87. Unidad de Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Regionales, Universidad Autónoma de Yucatán.

Vite V. (2007) "El sistema de internado en la Normal de El Mexe: Mundo, Submundo inframundo" pp. 65-103. en: Elia Delgadillo Santos. Prácticas Sujetos e Historia. Formación y Gestión Educativa en el Estado de Hidalgo. México, UPN-Hidalgo.

Von Glümer, Berta "La selección material, el grado de transición, el decorado de nuestros salones, las ocupaciones del Kindergarten" pp. 82-83 en: La educación en el desarrollo histórico de México, SEP

Woods, Peter (1998) "La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa" Ediciones Paidós.

Young, R. (1993). "El discurso y el desarrollo" pp.63-67, "hacia una lingüística crítica" pp. 79-91, "el discurso crítico en el Aula" pp.129-145, "el contexto de lo práctico" 147-150 en: Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Ed. Paidós, Ministerio de educación y Ciencia Barcelona

Zapata, Rosaura (2000) "La educadora" en: La educadora, el Jardín de niños, el juego, expresiones propias del año en transición. La educación en el desarrollo histórico de México SEP 2000.

Páginas de internet:

formaciondocente@sep.gob.mx. La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México Policarpo Chacón Ángel

Wwwhttp//sociología de Bourdieu.cpm.mx

Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 6. JUNIO 1997.