

Representaciones sociales  
de la profesión  
*Caso preescolar*



Representaciones sociales  
de la profesión  
*Caso preescolar*

*María de Lourdes Sánchez Velázquez*

***Representaciones sociales de la profesión. Caso preescolar***

María de Lourdes Sánchez Velázquez

---

Primera edición, agosto de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,  
Carretera al Ajusco, número 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,  
Ciudad de México

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-264-9

LB1028

\$2.73

Sánchez Velázquez, María Lourdes  
Representaciones sociales de la profesión: caso preescolar/  
María de Lourdes Sánchez Velázquez.—México, UPN, 2017  
280 p.—(Horizontes educativos)  
ISBN 978 607 413-264-9

1. Educación - Investigación 2. Educación Preescolar  
3. Maestras de Jardín de Niños - Formación profesional  
- México 4. Representaciones Sociales I. T. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Impreso y hecho en México.

---

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
--------------------------	----------

### **CAPÍTULO I**

#### **LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DESDE**

<b>EL SENTIDO COMÚN Y LAS REPRESENTACIONES .....</b>	<b>19</b>
--	-----------

El problema de la comprensión de la profesión de educadora..... 19

Pertinencia del análisis desde las representaciones ..... 28

Antecedentes de investigaciones en torno

de las representaciones y la subjetividad..... 31

Preguntas que guiaron la investigación..... 36

### **CAPÍTULO 2**

#### **EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN**

<b>EN EL NIVEL PREESCOLAR .....</b>	<b>39</b>
-------------------------------------	-----------

Marco legal de la educación preescolar..... 41

Problemas enfrentados en la educación preescolar ..... 44

Los diferentes programas educativos en el nivel preescolar..... 58

Contextos de trabajo docente en educación preescolar ..... 61

---

### CAPÍTULO 3

#### METODOLOGÍA PARA LA COMPRENSIÓN

<b>DE LA PROFESIÓN DOCENTE</b> .....	71
Representaciones y relatos de vida .....	79
Representaciones desde los ordenamientos institucionales .....	92
Representaciones y educación familiar y escolar .....	93

### CAPÍTULO 4

#### LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PROFESIÓN

<b>EN PROFESORAS DE PREESCOLAR</b> .....	97
¿Quiénes son estas profesoras? .....	100
Educación familiar .....	107
Intereses vocacionales y profesionales .....	131
La elección de la profesión. Complejos simbólico-culturales .....	149
Constitución de la representación .....	171
Las representaciones sociales de la profesión .....	188
El reconocimiento social de la profesión .....	219

<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	249
--------------------------------------	-----

<b>REFERENCIAS</b> .....	265
--------------------------	-----

<b>ANEXO</b> .....	277
--------------------	-----

---

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta se centra en las representaciones individuales de la profesión y en el ejercicio profesional de las profesoras de educación preescolar analizados a través del análisis discursivo de sus relatos de vida profesional. Como antecedente, es importante señalar que con las profesoras se ha trabajado en la Unidad 097 D. F. Sur.

Es preciso advertir al lector que se trata de una metodología en la que se abre un debate importante, con respecto del uso de los relatos individuales analizados como representaciones sociales y en relación con su trascendencia social; cuestión que ha sido argumentada por el mismo Moscovici (citado por Banchs, 2007), cuando recalca que la psicología social que introduce la subjetividad no es individual sino social; asimismo, es asunto debatido por algunos investigadores como Jovchelovitch y González Rey (citados por Banchs, 2007, p. 65), aunque todavía se encuentran resistencias a negar al sujeto y su papel en la construcción de la realidad social.

Durante la relación con algunas de estas estudiantes-profesoras en los cursos de primer semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Educación se discutió con ellas, entre otros aspectos, las variadas situaciones del porqué eligieron dicha profesión, así se propició un proceso de reflexión de su práctica docente.

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

El enfoque útil para el análisis desde las representaciones parte de la postura de autores que resaltan los procesos de constitución de las mismas: Moscovici (1979, 1986); Jodelet (1986, 2008); Banchs (1996, 2000, 2001); Rodríguez (2001, 2003, 2007); Markova (2006); Jovchelovitch (1998); Ibáñez (1988); algunos de los cuales mencionan la importancia del papel de la subjetividad e intersubjetividad en la constitución de la representación social. Si bien aquí se trata de representaciones individuales de un grupo pequeño, se resalta la perspectiva social de la conformación de su representación, en tanto que se desarrolla en la interacción social con los otros; es un tipo de conocimiento social compartido, en el que, por ejemplo, creencias y valores fueron aprendidos socialmente, ésta es una pequeña muestra de conocimiento local que no interesa generalizar, sino más bien rescatar sus subjetividades, por ello, como parte de la estrategia metodológica para indagar a éstas se utilizaron los relatos de vida de las profesoras.

La importancia de este análisis parte de la consideración de que es un sector cuya función ante la sociedad se ha mitificado poderosamente. Se le ha ubicado principalmente en un tipo de carrera vinculada con la función materna, en este sentido se dice que es una profesión feminizada institucionalmente, por lo anterior, para analizar sus representaciones fue trascendente mirar las elaboraciones que desarrollan las profesoras desde la identidad de género.



A la idea anterior, se agrega el hecho de que la educación preescolar es un nivel al que por muchos años se le restó importancia educativa pues se creía que en éste los niños no aprendían nada, únicamente se les entretenía sin otra intención que cubrir el tiempo en la escuela.

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

Actualmente el ejercicio profesional de las educadoras se vive en soledad y aislamiento en la medida en que las evaluaciones de su trabajo se realizan de manera individual de acuerdo con su productividad, nivel académico y eficiencia sin que medie ninguna apreciación al respecto como grupo. En este entramado de situaciones, las profesoras escasamente son consideradas a partir de sus pensamientos e ideas.

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

Por lo anterior, en este trabajo se atendieron aspectos de sus representaciones vinculadas acerca de su ejercicio profesional, mismas que asumen como grupo de maestras de preescolar y sus nexos con sus relaciones familiares. Se describe cómo se perciben ellas desde sus referentes básicos a través de sus representaciones.

El sentido que las mismas profesoras otorgan a la profesión y su ejercicio considerando sus propias representaciones, es trascenden-

tal pues posibilita una cabal comprensión de sus formas de actuación en el aula y sus posibilidades de mejora de la educación.

Se consideró la subjetividad de los actores involucrados, ya que en la realidad no se toman en cuenta sus puntos de vista ni los sentidos que otorgan a su profesión, de esta manera pretendo que se pueda llegar a comprender la orientación de sus prácticas en el interior de las aulas.

Este servicio lo brindan también las estancias infantiles gestionadas por mujeres con cierta trayectoria en el sector educativo que reciben apoyo de programas del gobierno federal a través de la Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social); las responsables de estos centros tienen una historia particular, pero con un común denominador: todas cubren servicios educativos dirigidos a niños menores de 6 años, desde sus muy particulares apreciaciones del deber ser de la profesión, ya sea estimando la parte ética de la profesión o sólo por la necesidad de obtener ingresos económicos.

Con estas ideas, en muchas ocasiones enfrentadas desde diversas crisis de su vida profesional, hacen frente al reto que las interpela fuertemente para mejorar la calidad de la educación de los niños en edad preescolar; actualmente a esto se agrega la necesidad de articular sus visiones con los programas que le preceden y los que prosiguen en educación primaria, tal como establece la nueva reforma, misma que no se desarrolla, ya que no es precisamente el objeto de este estudio.

Se investigó a profesoras de cuatro instancias que cubren el nivel preescolar: las de jardines públicos, privados, comunitarios y Cendi del gobierno de la Ciudad de México, de la zona sur (Tláhuac, Iztapalapa, Contreras, Coyoacán, Tlalpan y Xochimilco) (Ver anexo 1). Se incluyeron en la muestra a directoras y a una jefa de sector, ya que su experiencia es trascendente para la comprensión de otros sentidos de la profesión, tomando en cuenta que son posturas locales, pero con fuerte carga social hacia el resto de las educadoras.

En cada relato hay un reflejo de la realidad, es un pequeño punto que nos da una idea de la magnitud de lo que sucede en nivel mi-

cro en las escuelas particulares, públicas y jardines comunitarios en donde estas profesoras trabajan y de cómo esto influye en sus ideas, en sus representaciones sobre la profesión y su labor; es una muestra palpable de la riqueza del conocimiento local y cotidiano que trasciende socialmente y del que no nos dicen mucho las estadísticas; es un acercamiento a la cruda realidad de las escuelas de nivel preescolar, varias de ellas olvidadas por el sistema educativo mexicano.

Estos elementos están íntimamente relacionados con su postura acerca de la educación y su rol de mujer en la familia, la enseñanza recibida en el entorno familiar, así como las fuertes interpelaciones institucionales hacia su formación y su labor que influyen poderosamente en la forma en la que se piensan y actúan como profesoras, se trata del *ethos* magisterial íntimamente vinculado con el proceso de concientización de su lugar en la sociedad y la educación.

Se consideró solamente a las mujeres porque la mayoría de los profesores de este nivel pertenece al sexo femenino, aunque también hay varones. Desde una percepción particular, se observó que las profesoras realizan un trabajo arduo como responsables de grupos de niños pequeños; las directoras se encargan de todo el centro educativo y al mismo tiempo llevan una fuerte carga al atender a los niños del grupo escolar que les fue asignado, esto fue constatado de acuerdo con observaciones de su práctica docente y su situación personal, expresada en diferentes actividades de la licenciatura, así como lo manifestado en sus relatos de vida profesional.

La metodología de las representaciones sociales clásica no se siguió en sentido estricto, ya que aquí se trabaja con una muestra pequeña de 14 profesoras por ser un estudio cualitativo e interpretativo que destaca sobre todo cuestiones intersubjetivas. Este estudio rescata el debate entre las determinaciones dialécticas sociales e individuales en la constitución de la realidad social. El enfoque es pertinente porque resalta el punto de vista de los sujetos, considerándolos actores centrales en las transformaciones educativas y sociales de nuestra realidad. Asimismo, siguiendo los planteamientos de las representaciones sociales (R. S.), se observa que las prácti-

cas educativas dependen en gran medida del conocimiento común que se tiene acerca del problema en cuestión, en este caso de la profesión de ser maestras, misma que ha sido construida socialmente.

Se plantea cómo entender la conexión entre representaciones sociales e individuales, campo que desarrolla la psicología social del conocimiento, considerando que las representaciones individuales son variables, inestables, versiones personales, aunque sujetas a todas las influencias externas e internas que afectan al individuo (Medina, 2006, p. 416).

Los autores del enfoque de las representaciones sociales es el referente clásico original, aunque como fundamento de esta investigación se enfatizaron los procesos de constitución de la representación, Moscovici (1979) fue la primera fuente a partir de la cual se inició el estudio de esta metodología; posteriormente se integraron los trabajos de Jodelet como discípula del primero, gracias a sus aportaciones con respecto de la subjetividad, se comprendió la importancia de integrar estos aspectos en el estudio de la profesión de los sujetos estudiados.

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

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

Asimismo, se esbozan ideas sobre la importancia de la participación del sujeto en la realidad desde su subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad en la elaboración de las representaciones sociales (Jodelet, 2007, p. 32). La idea de la intersubjetividad considera que:

Vivimos como hombres entre otros hombres, con los cuales nos vinculan influencias y labores comunes, comprendemos a los demás y somos comprendidos por ellos, en el entendido que el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros (Shutz, 1974, p. 41).

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

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

Las representaciones de profesoras de preescolar en torno de su profesión se analizaron como aspectos de su pensamiento social, sin perder de vista, de acuerdo como lo señala Jodelet (2007), la dimensión subjetiva de su producción. Lo social de la representación está determinado por códigos, valores, ideologías, posiciones o pertenencias específicas (Jodelet, 1986, p. 473).

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

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

Las representaciones individuales analizadas desde la estructura de los discursos fue un trabajo minucioso que implicó seguir con “lupa” el sentido de las palabras utilizadas por las profesoras con respecto de cada categoría identificada y ubicar las enunciaciones en el contexto de la interacción social de las docentes; esto fue imprescindible pues hubo significantes que tenían dos connotaciones diferentes, no se trataba de un simple conteo de palabras, para su análisis se ubicó el texto y su vínculo con el contexto de su relato de vida; así, cruzando diferentes dimensiones sociales se interpretaron dichos sentidos.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se explica la construcción del objeto, el proceso de indagación del objeto a través de los relatos de vida como medio para lograr una comprensión compleja de los procesos de construcción de las representaciones de las profesoras, se da especial atención a los aspectos subjetivos e intersubjetivos relacionados con el conocimiento de sentido común de los sujetos de estudio, enmarcados en diversos contextos sociales.

En el segundo capítulo, se esboza el contexto de la educación preescolar y se abordan los cambios de la política en este nivel, aspectos que trascienden hacia la profesión docente y las nuevas reglas del ser y hacer que se vinculan con sus representaciones.

Esta investigación toca fenómenos sociales de trascendencia para la profesión de enseñar: la autonomía profesional de las profesoras, la profesionalización, su participación como mediadoras

entre los valores de la sociedad como mandatos y los roles sociales impuestos como mujeres y los que inculcan en su relación cotidiana con los niños, desde sus propias construcciones sociales, sus críticas a la escuela en la que vivieron experiencias de maltrato e invisibilidad como personas, aspectos decisivos en la asunción de una conciencia reflexiva para su desarrollo profesional.

En el siguiente capítulo, se explica esta metodología discursiva, pensada desde la pluralidad dialógica de Bajtín (1989). Para buscar las representaciones se utilizaron relatos de vida que sirvieran de información básica para identificar el proceso de constitución de su representación; el recurso más idóneo fue el análisis del discurso a través de la identificación de la estructura del relato y su sentido en un contexto social y cultural, con base en los elementos vertidos por Bajtín (1989), Bruner (2002) y Rodríguez (2001, 2003, 2007).

En el último capítulo, se presenta el proceso de constitución de la representación con el apoyo de los relatos de las profesoras de sus vidas profesionales y personales, de sus experiencias escolares y profesionales para la conformación de la representación. Se siguió una línea diacrónica de sus relatos, identificando paralelamente los significados, acciones, actitudes e informaciones interiorizadas desde diferentes contextos que, articulados, sirvieron de base en la constitución de la representación captada en un mismo tiempo a lo largo de más de un año de trabajo.

Alrededor de este proceso se identificaron ejes de análisis de sumo interés para la constitución de la representación, la identidad de género, por la importancia de los estudios de representaciones y su vínculo con cuestiones de género, línea trabajada ampliamente por Flores (2001) y de la cual los aspectos ideológicos subyacen en la educación de hombres y mujeres y la forma como se manifiestan en las ideas y creencias de los sujetos.

Los valores y creencias interiorizados por los sujetos fueron determinantes en las orientaciones y actitudes tomadas por estas profesoras en sus experiencias profesionales y en sus representaciones.

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

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

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

En este trabajo se introduce parte de la historia profesional de cada profesora en la dimensión biográfica y relacional, de acuerdo con los contextos particulares en los cuales desarrolla su trabajo. Así, no sólo se encontraron semejanzas en algunas de las problemáticas que enfrentan, sino que todas dan respuesta a las expectativas de mejora de la calidad educativa, situación que las ha colocado como actores centrales de este imperioso cambio educativo.

El propósito de esta investigación fue analizar las representaciones individuales de profesoras de nivel preescolar en su interrelación con lo social con base en sus relatos de la profesión, considerando su rol profesional a partir de contextos mutuamente influyentes: la escuela y la familia como elementos socioculturales y educativos, intersubjetivos que dan sentido a dichas representaciones.



Con este análisis, este trabajo pretende aportar sobre todo a las profesoras de educación preescolar una nueva mirada en relación con su profesión y abrir un camino metodológico integral que considere lo social y lo individual en sus mutuas interrelaciones dialécticas, imprescindibles para comprender la complejidad de este fenómeno. El trabajo busca que dichas profesionistas integren estas herramientas en su proceso autorreflexivo.



---

CAPÍTULO I  
LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DESDE  
EL SENTIDO COMÚN Y LAS REPRESENTACIONES

EL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN DE LA PROFESIÓN  
DE EDUCADORA

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

Las elaboraciones que hacen las educadoras para explicarse su profesión y su puesta en práctica con base en estos principios, no

son necesariamente las de los planteamientos básicos de los autores y sus teorías, más bien parten de sus ideas de sentido común con una nueva construcción que, como representaciones, se sintetizan en comunicaciones prácticas alrededor de la profesión.

Las ideas de las profesoras de educación preescolar en torno de su profesión y su labor profesional pensadas como conocimientos de sentido común, son trascendentes socialmente en tanto que: condensan ideales del deber ser de la educación en ese nivel, permean las prácticas docentes de educación preescolar, influyen en la relación de la educadora con los niños y en las imágenes subjetivas que diversos grupos de profesionales de este nivel y las mismas profesoras elaboran sobre su profesión.

El sentido común incluye imágenes y lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones de experiencias sancionadas por la práctica. En él se puede ver un cuerpo de conocimientos reconocido por todos (Moscovici, 1986, p. 682).

El conjunto de conocimientos de sentido común como representaciones que poseen las profesoras, está influido por procesos sociales, institucionales e histórico-biográficos que es necesario indagar para comprender los procesos educativos que se viven en ese nivel. A este tipo de conocimiento se le ha restado importancia, sobre todo a la dimensión subjetiva.

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

En estos procesos subyacen múltiples representaciones acerca del ser docente vinculadas al mismo tiempo con funciones y tareas reproducidas por la sociedad; por ejemplo, sus tareas en el interior de la familia. Los pensamientos de las profesoras como conocimiento de sentido común, los viven e interpretan como si fueran aspectos naturales propios de su sexo, como ideas innatas en las que se diluye el origen histórico de tales pensamientos; se descontextualizan y se presentan de manera imperiosa en la cotidianidad de las prácticas escolares, se van interiorizando por las mismas profesoras hasta llegar a influir en sus acciones educativas con niños preescolares.

El origen de las representaciones sucede desde la interacción cara a cara, en las comunicaciones que sostienen los sujetos en su vida cotidiana, en las constantes interacciones sociales. En estos procesos se manifiestan diversas interacciones comunicativas entre los sujetos involucrados, como ideas que han retomado de los aprendizajes cotidianos en sus centros escolares, en ellas se juegan posiciones sociales sobre la educación e influye una serie de factores sociales y culturales que desencadenan al mismo tiempo diversidad de procesos educativos y grandes problemas de la educación.

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

En ambos espacios, estas profesoras asumen funciones dictadas por la sociedad y, en algún momento de su historia de vida, se viven como tensiones sociales o resistencias abiertas a la imposición del deber ser como sujetos sociales, en cuanto a las dos funciones que han aceptado llevar a cabo: profesora-madre.

En este estudio, se introduce la idea del maternaje planteada por De Mello (1985) la cual se fue perfilando como uno de los significados compartidos que influyeron en la representación de la profesión de educadora. De Mello (1985) considera la feminización del trabajo como una construcción cultural, asociada al término de maternaje, vinculada a roles sociales impuestos a la mujer. Sostiene que la feminización garantiza la perpetuación del sentido común en el cual predomina el amor, la vocación y la ausencia de reconocimiento a la profesión (citado en Rockwell, 1987, p. 55).

Aunado a lo anterior, se plantea que las prácticas escolares “no dependen exclusivamente de los componentes estructurales (reglamentos, circunstancias histórico sociales, políticas educativas), sino también del sentido que los sujetos les asignan a sus acciones. Estos agentes son quienes imprimen movimiento y sentido a las prácticas educativas” (Piña, 2004, p. 23).

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

En el desarrollo de esta investigación, se reconocen otros tipos de conocimiento dominantes en la formación y cultura de las profesoras como el pensamiento científico, mítico, religioso, cotidiano, heredado de los padres, abuelos, comunidad y toda su cultura, así como aspectos del entorno familiar de origen, con los cuales interactúan día con día para tratar de resolver problemas escolares cotidianos.

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

El trabajo de Flores (2001) sirve de apoyo para el análisis de los aspectos ideológicos desde el sistema de género, el cual influye en la representación de la profesión como un modelaje del deber ser de ésta, presente en la conciencia de las profesoras.

Las ideas, creencias, sentidos y significados que las profesoras de educación preescolar otorgan a su profesión, han sido estudiados desde diversas perspectivas, pero no han sido abordados con base en sus representaciones como proceso, considerando sus propios relatos de vida.

Siguiendo las ideas acerca de las representaciones, se plantea que: “los teóricos de este enfoque opusieron a una psicología experimental, una psicología social centrada en la comunicación, la cognición social y el pensamiento de sentido común; su intención es comprender la dimensión simbólica y comunicativa del orden social, el dinamismo del pensamiento social” (Rodríguez, 2001, p. 43).

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

Se recupera en esa misma línea la idea de Berger y Luckmann (1976) en relación a que los sujetos son constructores de realidad, y que el lenguaje posibilita el mundo intersubjetivo de sentido común y estructura la realidad de la vida cotidiana. Estas mediaciones

atravesan por toda una estructura normativa, formando una condición fundamental en la función de la docente.

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

Es importante indagar el proceso que siguieron para convertirse en profesoras, pues a diferencia de las normalistas que prácticamente tenían un lugar asegurado en un jardín de niños público, las de escuelas particulares atravesaron por una serie de avatares y situaciones circunstanciales para conseguirlo. Ello se vincula con el proceso de la representación de su profesión y su acción docente profesional lo cual es un hecho bastante complejo.

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

Es necesario aclarar que actualmente la profesión no sólo se conforma únicamente de mujeres, aunque éstas son mayoría, al respecto encontré que:

En México la incorporación de varones a preescolar se inició en 1982, época en que se impulsó este nivel educativo en todo el país y se presentó una escasez de educadoras para atender la demanda que se incrementó significativamente. Lo anterior motivó una oferta de trabajo a profesores/as de primaria que no lograban obtener una plaza de trabajo en ese nivel educativo (Palencia, 2000, p. 150).

Lo que aquí se rescata son las ideas o conocimientos de sentido común de las profesoras, las cuales orientan la construcción de las



representaciones sobre la profesión de educadora desde sus marcos socioculturales construidos en diferentes entornos. Valga aquí explicar lo que se entiende por cultura: “es la organización social de significados interiorizados por los sujetos y grupos sociales encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Thompson, 1993, p. 135).

Dentro de las formas de sentido común, se encuentran las creencias, las teorías implícitas, los significados compartidos, los imaginarios y las representaciones sociales. Las creencias son parte significativa de las representaciones sociales, aquí se identificaron varias de ellas a través de los discursos de los sujetos de estudio. Siguiendo las ideas anteriores y aquellas que manifiestan los propios estudiantes y en general las personas relacionadas con la profesión del maestro, tenemos que desde distintas creencias se ha catalogado a los maestros en general como “barcos”, autoritarios, estrictos, democráticos, en fin, se pueden identificar gran número de adjetivos, todos ellos marcan de alguna manera las formas de ser y actuar de los maestros ante la comunidad escolar.

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

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

Por lo anterior, el problema de esta investigación se centra en la trascendencia de tal tipo de conocimientos, analizados como representaciones individuales, las cuales son sociales en el sentido que se construyen en la interacción y comunicación con otros, son esenciales para la comprensión de dicha profesión y su vínculo con el ejercicio profesional realizado.

Los fenómenos de las representaciones sociales se conforman bajo la influencia de los esquemas culturales interiorizados por los sujetos, vistos como ideas de sentido común, los cuales se evidencian a través de aserciones prácticas, como las creencias, mitos y su papel en la conformación de las identidades profesionales (Rodríguez, 2001, p. 83).

La importancia de las representaciones como una metodología pertinente para estudiar la profesión docente ha sido desarrollada en los últimos años, existen algunos estudios en nivel nacional que recuperan esta perspectiva teórica; sin embargo, no consideran las voces de los actores como procesos sociales donde surgen y se crean conocimientos para actuar en el mundo, por ello se consideró viable partir de sus experiencias vividas como profesionistas para conocer sus representaciones.

Por lo trascendente para la educación de este nivel en nuestro país, resulta importante esta investigación que tiene como objeto de estudio analizar las representaciones individuales acerca de la profesión, su ejercicio y su constitución social en un grupo de profesoras de preescolar pertenecientes a escuelas públicas, privadas, jardines comunitarios y los Cendi del gobierno en zonas del sur de la Ciudad de México.

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

El interés particular en esta población radica en que son mujeres maestras a cargo de la educación de grandes grupos de alumnos de nivel preescolar de 3 a 6 años. Estas profesoras enfrentan al mismo tiempo la tarea de ser madres de sus hijos o bien cuidadoras de sus padres o hermanos, con una exigencia institucional sumamente considerable en cuanto a sus funciones se refiere y en donde suceden

múltiples procesos educativos, no necesariamente los estipulados por lo establecido oficialmente.

El abordar las representaciones de las profesoras en torno de aspectos clave como la escuela, la educación, las ideas del ser maestro con sus implicaciones éticas, permite reconocer las influencias de otros en sus pensamientos y acciones, así como que conozcan al otro que influye en sus pensamientos y acciones, y una visión más real de la institución donde se desarrollan profesionalmente, ya que este conjunto de aspectos ha conformado históricamente una influencia decisiva que las ha interpelado fuertemente en su identidad como profesionistas.

Su profesión tiene una fuerte repercusión en la educación de los niños, así como en la relación con muchas familias que al igual que ellas enfrentan día con día la ardua labor de educar, en ocasiones en las condiciones más adversas que puedan existir para lograrlo.

La investigación es viable, ya que he observado estos elementos como asesora responsable de los cursos relacionados con la práctica docente de las profesoras investigadas: El Maestro y su Práctica Docente y Análisis de la Práctica Docente.<sup>1</sup>

En esta investigación es central precisar la palabra profesión. En términos generales, se ha definido la profesión como una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, que permite a quien la desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales. El vocablo significa mandar o enviar, lo que representa realizar una misión.

...profesión puede significar... formación superior, dedicación, autonomía, nivel de competencia, conocimiento exclusivo, deferencia del públi-

<sup>1</sup> Ambos se imparten en los dos primeros semestres de la carrera (Licenciatura en Educación plan 94 que imparte la Universidad Pedagógica Nacional en este país), la cual cursan estas profesoras y cuyo propósito es que el maestro reflexione críticamente sobre su práctica docente a fin de intervenir en ella y transformarla (UPN, 1994).

co, fiabilidad, jurisdicción propia, autoridad... (Fernández, 2001, p. 44). Igualmente la define como “un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización; también es un grupo con poder” (2001, p. 46).

El hecho que se resalta socialmente en esta investigación, se centra en las ideas subjetivas e intersubjetivas trasladadas a los ámbitos de trabajo en la educación preescolar que las profesoras imparten a los niños de este nivel y que son procesos comunicativos en los que se reinterpretan teorías, éstas a su vez se traducen en conocimientos prácticos que posibilitan la realización de una profesión.

Cabe señalar que, si bien se decidió nombrarlas como representaciones individuales, el énfasis está puesto en la construcción sociocultural, en la circulación de ideas como conocimientos prácticos socializados en diversos espacios, por lo tanto, el estudio tiene una perspectiva relacional entre lo individual y lo social en mutua interacción dialéctica.

## **PERTINENCIA DEL ANÁLISIS DESDE LAS REPRESENTACIONES**

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

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

Un elemento influyente en sus ideas acerca de la profesión son sus familiares, cuyas profesiones de maestros han influido en su elección profesional como modelos identitarios, por ello se consideran parte del proceso de la constitución de la representación.

Sus experiencias, trayectorias escolares y profesionales constituyen procesos de información importante para comprender sus representaciones. Para indagar dichas representaciones de las docentes acerca de su profesión y su acción profesional es importante mirar los procesos que siguieron en su experiencia escolar y profesional, como medios a través de los cuales puede observarse la forma cómo se construyó el contenido de tal representación.

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

A continuación, se esbozan elementos fundamentales de este enfoque de investigación que sirvieron de base para el posterior análisis.

Para Moscovici, iniciador en 1961 del enfoque teórico llamado representaciones sociales, la representación es “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos” (1979). Otra conceptualización de Jodelet señala que son:

Conjuntos más o menos estructurados e imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes que funcionan implícitamente como esquemas de percepción, valoración y actuación. Son entidades operativas con las que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción” (Jodelet, citada por Rodríguez, 2003, p. 56).

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

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

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

Se sostiene que las representaciones sociales reproducen la tensión complementaria entre lo dominante y lo emergente, entre la tradición y el cambio. La manera de simbolizarlas y expresarlas conforma procesos activos y creativos de los sujetos. Éstas se construyen además en estrecha comunicación con los otros, esto significa que es en la vida cotidiana donde sujetos de grupos afines por su cultura y hasta su clase social, se influyen en torno de creencias acerca de diferentes aspectos de la realidad.

### ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES EN TORNO DE LAS REPRESENTACIONES Y LA SUBJETIVIDAD

En México, investigaciones antecedentes de representaciones de profesores en el nivel doctoral consideradas como avances en el campo de investigación en torno de la docencia son las de: López (1999), Villegas (2006), Güemes (2006), Mercado (2002) y Reyes (2009), quienes han desarrollado interesantes aportaciones al enfoque con sus investigaciones sobre las representaciones de los maestros con diversas metodologías.

De acuerdo con el sondeo teórico realizado por López (1999), se señala que hasta la década de los noventa no hay estudios relacionados con la profesión de enseñar desde las representaciones sociales, aunque se refiere en específico al nivel primaria; con respecto del preescolar, en esta investigación se encontraron estudios que tratan esta temática desde otras construcciones teóricas para la comprensión de la profesión; sin embargo, no se encontraron estudios que partan de las representaciones de las educadoras desde sus relatos.

En estas investigaciones se aborda el fenómeno de las representaciones en relación con la profesión docente; se nombran solamente dos relacionadas con el trabajo que aquí se expone: *La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios* de Carmela Güemes García (2006), este estudio con-

templa la construcción de los procesos identitarios del docente en cuestión; *Aprendices de maestros. La construcción de sí* de Jiménez y Perales (2007), en esta obra ambos profesores presentan un estudio completo desde la etnografía y otros apoyos teóricos, rescatan las percepciones de los estudiantes sobre su futuro trabajo profesional considerando la profesionalización, la autonomía del profesorado en relación con el Estado, los saberes y posicionamientos desde los cuales se define lo que hay que hacer como profesores, etcétera.

En la tesis sobre las representaciones sociales de López (1999) se analiza la visión de padres, religiosos y los mismos profesores en el contexto del estado de Sinaloa; el autor hace un análisis cuantitativo de las representaciones de cada sector de la población con respecto de su mirada hacia los profesores.

Otros trabajos abordan el fenómeno vinculándolo con la vida cotidiana de estudiantes de diferentes carreras y con base en autores de la sociología del conocimiento como Berger y Luckmann y desde lo cotidiano, de acuerdo con Piña (2004). En las dos investigaciones se pueden observar coincidencias entre las teorías del sentido común y las representaciones que igualmente sostienen la importancia de este tipo de conocimiento, algunas utilizan las cartas asociativas y asociación de pares de palabras, centrándose en un análisis cuantitativo o estructural de la representación.

Por su parte, Marin (2006) vincula las representaciones con la identidad profesional de estudiantes de ingeniería, considerando su formación inicial; combina el análisis cuantitativo y cualitativo, desarrolla una caracterización importante acerca de la visión de la profesión para estos estudiantes. De su trabajo, recupero elementos importantes por considerar en el análisis sobre la profesión.

Mercado (2002) investigó las representaciones de 22 docentes de educación básica acerca de su tarea profesional. Basado en Herbart, analiza la relación entre individuo y sociedad; hace un recorrido del término desde distintas tradiciones filosóficas, desde Aristóteles, pasando por los estoicos, escolásticos, hasta Kant y autores más contemporáneos como Lefevre y Kaes, por supuesto, sin dejar de



lado a los clásicos de esta tradición ya mencionados al principio de este trabajo. En la parte metodológica se establece una analogía entre la vida psíquica del individuo y la vida de éste en la sociedad; Mercado utiliza la tematización de términos clave y hace un conteo de palabras asociadas.

Villegas Tapia (2006) analiza las representaciones de profesores de la normal de Neza, utiliza entrevistas semiestructuradas con los docentes; en su tesis sostiene que el investigador interpreta en un segundo orden la visión de profesores a partir de los relatos de vida, y desde un abordaje pluridimensional utiliza la metodología de asociación libre a partir de un tema inductor, agrega además la constitución de pares de palabras, rastrea contenidos comunes mencionados por los grupos asociados a fin de identificar significados compartidos.

Villegas (2006) trabaja las representaciones sociales de 19 profesores; analiza referentes teóricos desde Moscovici y Shutz, utiliza los métodos de asociación libre y constitución de pares de palabras, así como el apoyo del sociograma, considera a los sujetos actores productores de significados; con las entrevistas encontró distintas categorías de profesores: los protegidos, los administradores, los intelectuales, los individuales y los comprometidos.

En investigaciones internacionales, centradas en los profesores, con un planteamiento basado en representaciones sociales de otros países como Colombia, en el colectivo de Aipe Huila trabajaron las R. S. de niños de primaria sobre sus profesores; se parte de los planteamientos de Moscovici, para quien las R. S. configuran organizaciones paradigmáticas de creencias y conocimientos que involucran lo individual, lo social y lo cultural, de esta manera se señala que son individuales y sociales simultáneamente, ya que las elabora un sujeto en la interacción comunicativa con otros en su contexto cultural específico.

Otras investigaciones que abordan diversos objetos de estudio con este tipo de metodología, han sido trabajadas en México por

Piña (2004), Gutiérrez (2007), Rodríguez (2003), De Alba (2009), Guerrero (2009) y Marín (2009), entre otros.

En los últimos años de la década del 2000 se ha desarrollado una apertura metodológica requerida por sus mismos objetos de estudio; tal es el caso de Ma. A. Banchs, Álvaro Agudo y Leslie Astorga, los tres de Venezuela, quienes elaboran una investigación acerca de los imaginarios y las representaciones sociales acerca de Latinoamérica; recuperan la visión de representaciones: “en la interfase de lo psicológico y lo social, de lo simbólico y de lo real concurriendo a la construcción social de la realidad” (2007, p. 62).

En relación con las R. S., plantean que se inaugura una nueva psicología social como disciplina crítica con un sentido histórico-social, esto último referido a:

1. Condiciones de producción (medios de comunicación social, interacción cara a cara, prácticas sociales).
2. Condiciones de circulación (intercambio de saberes, personas en grupos).
3. Funciones sociales de la representación (construcción social de la realidad e intercambio social, desarrollo de identidad personal y social, búsqueda de sentidos) (Banchs y Agudo, 2007, p. 64).

Recuperando las ideas de Moscovici (citado por Banchs y Agudo, 2007, p. 64), sostienen que las representaciones no se polarizan hacia lo micro ni hacia lo macro, existe una determinación social lateral (micro) y otra central (macro), la primera se relaciona con los grupos de pertenencia, ubicación en una parcela del mundo; la segunda se refiere a la pertenencia a una nación, un país, una cultura, con una historia y una memoria social que atraviesan las representaciones.

En relación con la idea anterior, se rescataron ideas de Jodelet (2008, p. 32), quien sostiene la importancia de la participación del sujeto en la realidad desde su subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad, en la elaboración de las representaciones sociales;

de Rodríguez (2003), se recuperó la visión del sentido que dan las narraciones de los actores como medio para captar los complejos procesos de elaboración de sus representaciones: las representaciones de la profesión y la forma de concebir su labor profesional de profesoras de educación preescolar. Investigar la subjetividad consiste básicamente en:

... interrogación de sentidos, significaciones, valores, éticos y morales, de una cultura, su forma de apropiación por los individuos, la orientación que efectúan sobre acciones prácticas. No existe una subjetividad aislada de la cultura y la vida social, ni una cultura aislada de la subjetividad... (Galende, citado por Guinsberg, 2004, p. 75).

Se analiza de igual forma el nivel epistemológico que estas autoras desarrollan en aras del avance de este enfoque de investigación, caracterizado por visiones interdisciplinarias y la pluralidad de metodologías que, combinadas, logran descubrir la construcción y el contenido de las representaciones.

Otra de las posturas críticas encontradas con respecto de la subjetividad, es la elaborada por Hugo Zemelman (1997), quien señala que en la subjetividad y en los sujetos es donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes –sean estos económicos, políticos, sociales o culturales–, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y productivas de la sociedad, ya que son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado y lo dándose, del pasado/presente, del presente/futuro y de lo micro y lo macrosocial.

Para Zemelman, la subjetividad social (individual y colectiva) es:

La realidad social articula dimensiones: memoria, cultura, conciencia, voluntad y la utopía, expresan la apropiación de la historicidad social y le confieren sentido, animan su potencialidad. Está presente en todas las dinámicas sociales y en todos sus ámbitos: vida cotidiana, espacios micro-sociales y realidades macrosociales (1997, p. 26).

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

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

Para Markova (2006), al nacer dentro de un entorno social simbólico, las personas lo dan como un hecho semejante a los fenómenos físicos; así, los lenguajes, instituciones, tradiciones culturales, el panorama en el que viven como entorno simbólico, existen como una realidad que perpetúan mediante sus actividades habituales y sólo las cuestionan circunstancialmente y de manera reflexiva.

Por otra parte, se señala que

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

## **PREGUNTAS QUE GUIARON LA INVESTIGACIÓN**

De la exposición anterior se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué representación tienen de su profesión?
- ¿Qué significados otorgan a su profesión docente?
- ¿Cómo influyen las interpelaciones institucionales y el desarrollo histórico de la profesión en sus propias representaciones?
- Los roles sociales asumidos por las profesoras ¿influyen en la representación de su profesión docente?
- ¿Cómo se insertaron en la profesión?
- ¿Qué relación existe entre el hecho de ser mujeres-madres a cargo de los hijos con ciertas cargas o funciones asignadas socialmente, y sus representaciones como profesoras?
- ¿Qué diferencias se observan entre las visiones de las profesoras de escuelas públicas, privadas y de jardines comunitarios?
- ¿Qué vínculo existe entre sus representaciones y la institucionalización de la profesión?
- ¿Cómo han internalizado esas perspectivas a su vida cotidiana escolar y familiar?
- ¿Qué visiones se presentan en estas profesoras en relación con su actividad profesional y familiar?

Un supuesto que guio la investigación fue que la construcción de las representaciones de las profesoras sobre su profesión y las funciones realizadas en torno de ella, estructura su identidad profesional desde sus contextos familiares y escolares, de forma que tanto sus representaciones como sus identidades profesionales sufren continuas transformaciones en el tiempo y el espacio de su interacción social y docente particular; las representaciones están en una continua lucha entre lo establecido y el cambio y la transformación sociocultural.

A continuación, se expone en términos generales el contexto en el que se desarrolla actualmente la educación preescolar; se caracteriza a groso modo cada uno de los contextos de trabajo de las profesoras estudiadas, se contempla uno de los fenómenos sociales

que trajo consigo importantes transformaciones en el nivel de las representaciones sociales de la profesión de educadora: la profesionalización docente.

---

## CAPÍTULO 2

### EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR

En este apartado, se caracterizan a grosso modo cuatro contextos actuales en los que se desarrolla la profesión en la educación preescolar a partir del marco legal que da sustento a este nivel; se contemplan las tendencias de su desarrollo y las problemáticas más sentidas que se han enfrentado en diferentes momentos de la política educativa; se describen antecedentes de su desarrollo. Asimismo, se analizan las problemáticas presentes en relación con la situación profesional de los educadores y se señalan algunos acontecimientos relevantes en su orientación como el sentido que se imprime a la profesionalización en el futuro de esta profesión.

Específicamente se abordan las características de las modalidades que aquí son de interés, aquellas en las que trabajan las profesoras de este estudio: jardines de niños públicos, privados, comunitarios y Cendi del gobierno de la ciudad.

La intención de este capítulo es ubicar el entorno donde se desarrolla la educación preescolar en los cuatro ámbitos señalados, los cuales mantienen un factor común que los une: educar a los niños de la Ciudad de México, propósito que motiva a los involucrados en este fenómeno a estar atentos al personal que se encarga

directamente de esta tarea, las profesoras de preescolar y su función profesional.

En este nivel educativo son relevantes las tendencias educativas que han prevalecido en él ya que inciden en las formas de comprensión de la profesión por parte de las educadoras, asimismo están vinculadas a las políticas que implementa el Estado en materia de educación y los programas aplicados. Entre éstas se identifican las siguientes: la centrada en la enseñanza de aspectos higiénicos, religiosos y manualidades; una normativa discutida desde los congresos pedagógicos de fines del siglo XIX; otra identificada por Bárcenas (1982) romántico-idealista fundada por Froebel, y aquellas que están enmarcadas en los programas oficiales, una de ellas hoy imperante basada en competencias profesionales.

Con la creación del Estado-Nación, diversos grupos políticos de diferentes épocas han tenido la necesidad de utilizar el sistema educativo de nivel básico como medio para consolidar y avalar las acciones del Estado. En otros momentos históricos, a la educación preescolar se le ha abandonado por completo, no es sino hasta 1942, por presiones de algunas profesoras, cuando se le vuelve a incorporar como parte de la Secretaría de Educación Pública, aunque su desarrollo posterior tendrá muchos altibajos.

Estudios actuales en torno de este nivel, señalan que existen siete tendencias político-educativas para el desarrollo de la educación en los países pertenecientes a esta organización, éstas son:

- Expansión del servicio con miras a un acceso universal,
- elevación de la calidad de los servicios,
- coherencia y articulación de los servicios con las políticas,
- exploración de estrategias para una inversión adecuada,
- aumento de la capacitación y condiciones de trabajo del personal responsable de este servicio,
- marcos psicopedagógicos apropiados y
- participación de los padres y la comunidad (OCDE, citado por Rivera, 2008, p. 20).



Una situación problemática que se desprende de lo anterior sugiere abordar algunos de los problemas que enfrenta dicho nivel.

## MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar conforma una de las etapas educativas de gran trascendencia para el desarrollo humano de los sujetos, es un nivel de sumo interés considerando la importancia de la formación integral de los niños de 4 a 6 años de edad.

Los jardines de niños actuales han desarrollado sus actividades centrándose en los programas establecidos por el gobierno en turno y de acuerdo con cada plan nacional de desarrollo, siguen la Ley General de Educación implementada el 12 de julio de 1993 en cuyo Artículo 20, señala la necesidad de que los profesores de educación básica cuenten con nivel de licenciatura; en caso de no ser así, las instancias educativas pertinentes deben regularizar esta situación.

Los lineamientos y normas de operación posteriores a la reforma del 92 estuvieron dictados por la Subsecretaría de Servicios Educativos para la Ciudad de México; a partir de la descentralización, en lugar de la Dirección de Educación Preescolar, surgió la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para su operación específicamente en esta ciudad. Se crearon cinco coordinaciones y la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa que, por su amplitud y cobertura, entre otros aspectos, mantiene una organización separada del resto de las coordinaciones.

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

Se encuentra igualmente el actual programa de Educación Preescolar 2011, éste constituye una pieza más de los referentes básicos para el desarrollo de la educación preescolar y la profesión.

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

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

### **La obligatoriedad del jardín de niños**

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

Los plazos establecidos para la universalización de la cobertura de cada uno de los grados de la educación preescolar fueron los siguientes: los niños de 5 años deben ser atendidos en su totalidad en el ciclo escolar 2004-2005, la población de 4 años en el ciclo 2005-2006, y la de 3 en el ciclo 2008-2009.

Las metas planteadas no se lograron, en su lugar otras instancias como los colegios particulares, así como los Cendi del gobierno de la ciudad, iniciaron los acuerdos con el gobierno federal a fin de organizar la atención solicitada por la población demandante.

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

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

Fue en 1993, según esta autora, cuando se modifica el Artículo 3º para definir la educación básica obligatoria de nueve grados. Es hasta el 2002 cuando el gobierno decretó la obligatoriedad de estos estudios, demanda muy sentida por parte de las educadoras que observaban la falta de reconocimiento a esta educación.

Actualmente, a raíz de la reforma que ubica a la educación preescolar con carácter de obligatoria, es reconocida como cualquier otro de los niveles educativos en educación básica, imprescindible para el desarrollo de los niños; esta situación implicó nuevas formas de visualizar la profesión de la licenciada en educación preescolar, puesto que ahora se le demanda una formación profesional específica para atender el nivel.

Entre el conjunto de problemas por solucionar que esta obligatoriedad por decreto trajo consigo, destacan los siguientes:

- Atención a la cobertura en los plazos establecidos: ¿cómo garantizar la infraestructura y recursos humanos necesarios para asegurar la atención a la demanda?
- Incorporación de los jardines de niños particulares al nuevo esquema obligatorio: ¿qué requisitos establecer y bajo qué

mecanismos incorporar a las escuelas que no cuentan con el reconocimiento de validez oficial por parte de la Secretaría de Educación?

- Formulación de un nuevo *curriculum* (planes y programas, materiales educativos, evaluación): ¿qué modelo pedagógico adoptar? ¿qué características debe tener para que sea flexible, incluyente y adaptable a la diversidad de situaciones?
- Adopción de estrategias de formación, actualización y desarrollo profesional de docentes y directivos: ¿qué esquema adoptar para garantizar que los docentes se apropien de las nuevas propuestas y se inscriban en una dinámica de mejora constante? (Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza, 2005, p. 506).

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

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

## **PROBLEMAS ENFRENTADOS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

### **Calidad de la educación**

La educación básica en nuestro país presenta grandes problemas; constantemente se debate con respecto de la existencia de una cri-

sis educativa que gira alrededor de la deficiente calidad de nuestra enseñanza; la situación en cada escuela y el bajo aprovechamiento escolar, aspecto que se enarbola en la mayoría de los discursos sobre la educación; ante ello, no se puede dejar de lado la asignación de un insuficiente presupuesto por parte del Estado, así como las condiciones institucionales en las que las profesoras realizan su labor en diferentes entornos ya que son elementos decisivos en el nivel de atraso en el que se encuentra este sector.

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

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

Otras alternativas de solución a las problemáticas fueron: la ampliación del servicio como alternativa ante la falta de cobertura por parte de diferentes instituciones, la diversificación de la oferta, y con ella la actualización de docentes que atenderían la educación en cada modalidad; esto implicó la creación de diversos cursos de actualización, los cuales en muchas ocasiones son de escasa repercusión en la mejora educativa.

En el último informe del Instituto de Evaluación Educativa (2010) se muestran varios aspectos del estado que prevalece en

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

Los problemas que enfrenta este nivel, al igual que los siguientes grados de educación básica, están relacionados con las tendencias que guían su concreción en la práctica, con las políticas públicas y su repercusión en la calidad y equidad de la educación, una de ellas es la necesidad de fortalecer la formación profesional de las docentes, lo que repercute en las apreciaciones que éstas tienen sobre la profesionalización de su carrera.

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

## Cobertura

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

Las ofertas que existen son muy variables en la práctica, lo que se enfatiza es la idea de dar servicio a toda la población que lo demande, independientemente de las condiciones en las que se desarrolle la atención a los niños. Lo anterior trajo como consecuencia la diversificación de ofertas, la heterogeneidad de programas y una gama amplia de perfiles que atendía a esta población.

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

## Formación y profesionalización

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

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

Desde mi práctica profesional, he observado que a los docentes de este nivel se les considera por tradición y pensamiento de sentido común, como aquellas personas, principalmente mujeres, que gustan del trabajo con los niños y saben realizar ciertas labores manuales necesarias para su trabajo didáctico, aunados al amor maternal que brindan a los infantes.

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

Los conocimientos y saberes de los profesores son aspectos de suma importancia para la mejora educativa, sin embargo, existen otros factores que influyen en ello. Hoy en día, el rubro de la evaluación hacia los profesores es centro de las críticas y observaciones de autoridades y algunos sectores de la sociedad, los cuales lo colocan en tela de juicio debido a los resultados de los exámenes que los



docentes realizan para lograr obtener una plaza en el sector educativo público; por su parte, los medios de comunicación utilizan este evento para señalarlos como únicos responsables de las deficiencias que se manifiestan en los aprendizajes logrados.

### **Problemas del perfil de profesionales de preescolar**

El problema hoy en día muestra diferentes vertientes, por ejemplo, un sector de la población infantil que no era atendido por la SEP, es recuperado por la Secretaría de Educación del gobierno de la ciudad; se ha observado a través de la práctica con estas profesoras, que respecto a los programas de actualización, los de la segunda difieren enormemente de los de la primera; incluso a algunas profesoras, debido a su formación inicial, se les ha impedido asistir a dichos cursos. Este problema además de político es síntesis de muchas variables; una de ellas, la que aquí interesa desarrollar, es la visión de la profesión para las docentes, cuestión que tiene que valorarse desde su formación, sus formas de pensar, sus acciones ligadas a su educación, así como a las diversas tradiciones socioculturales e ideológicas que influyeron en sus representaciones y decisiones profesionales.

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

La caracterización en torno del perfil de las profesoras de preescolar es actualmente muy diversa, podemos encontrar una gran heterogeneidad en sus procesos formativos y biográficos; la extracción de clase, cultura, estudios previos, programa en el que fueron formadas (con requisitos de bachillerato o sin él), edad y situación civil, entre otros rasgos, varían enormemente de una región a otra, de forma que tanto para las normalistas como para las egresadas de otras escuelas influyen en su formación los procesos de escolariza-

ción y de autoformación, intereses, estudios posteriores y actualización, los cuales también son muy diversos; aquí sólo se presentan algunos datos que pueden ser de interés para acercarnos más a este tipo de profesionales.

## **Políticas laborales**

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

En el informe presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010), se clasifican las diferentes modalidades de educación de este nivel en: comunitaria, indígena unitaria, indígena no unitaria, rural unitaria, rural no unitaria, urbana en contexto desfavorable, urbana en contexto favorable y privada. En esta última, también existen diferencias notables, por ejemplo, los colegios de prestigio tan sólo por su infraestructura y colegiaturas son en extremo diversos, ello repercute enormemente en la situación en la que se ejerce la profesión.

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

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

Al respecto, es oportuno reflexionar la responsabilidad que tuvo el sistema educativo en dicha jerarquía laboral y salarial, ya que éste generó una división del tipo de personal que atendería cada uno de los espacios y modalidades de atención de acuerdo con los estudios previos del personal; se seleccionó de manera rigurosa a determinadas profesoras, las normalistas tituladas tenían un horario de 9 a 13 horas en los jardines supervisados por la SEP, mientras que las asistentes que estudiaron en escuelas técnicas, atendían a los niños en otros espacios del DIF, IMSS, ISSSTE y centros comunitarios en jornadas de por lo menos ocho horas en el mismo nivel preescolar ya que el servicio se ofrecía básicamente a madres trabajadoras; estas instancias tendían a ofrecer servicios de corte más asistencial; por otro lado, están las escuelas particulares en las que existe una gran heterogeneidad de servicios y calidad educativa.

A partir de la nueva reforma educativa acceden al sistema exclusivamente las licenciadas que acreditan el examen de conocimientos, de esta manera se elimina la inserción al campo laboral a quien sólo posee la Normal de profesor.

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

### *La profesión y política educativa*

Las políticas educativas de nuestro sistema educativo colocan como elemento central para el mejoramiento de la calidad educativa a la profesión, aspecto que ha estado presente sistemáticamente en

distintos programas educativos, en ellos se enfatiza el interés por la formación, preparación, actualización y renovación del magisterio; actualmente el acento está colocado en la profesionalización de docentes de educación básica.

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

En conclusión, lo trascendente es comprender en qué radica la importancia de la educación preescolar en el proceso formativo de los niños, a cargo de las educadoras; en este tenor la política integral de atención a la infancia requiere sumar esfuerzos. El problema actual no tendría que ser planteado en términos de lograr que más niños vayan al jardín (cobertura-obligatoriedad), sino en cuestión de las condiciones que debe ofrecer la escuela para que los niños pequeños continúen su desarrollo y avancen en el fortalecimiento, la ampliación de sus competencias y con qué recursos, herramientas, saberes y cultura lo enfrentan las maestras como profesionales. En seguida se atiende el rubro correspondiente a las características de programas, a fin de valorar en lo general su relación con la profesión de las docentes de preescolar.

### *La profesionalización*

Los procesos evaluativos a los que son sometidas las profesoras son realizados por las directoras, supervisoras y jefas de sector, aunados a la mirada de los mismos padres de familia interesados por la educación de sus hijos. Hoy en día se agregan nuevas evaluaciones, sobre todo para aquellas profesoras que aún no cuentan con una

licenciatura que avale la prestación de sus servicios o que fallen en cualquier función educativa, si es éste el caso, de inmediato se le reasigna a otra función; esta situación está relacionada con la actual reforma del sistema educativo que trastoca fuertemente las lógicas del ser y actuar de las profesoras.

Al respecto se sostiene que:

Las reformas reeditan de alguna manera el imaginario social del docente como técnico de la década de los años setenta, desde el uso de tecnologías de la comunicación y la información, la adquisición de competencias de actuación observables para diseñar y aplicar lo que se considera situaciones de enseñanza exitosas e innovadoras (Jiménez y Perales, 2007, p. 33).

Otro aspecto que las coloca en tela de juicio es la incorporación del reconocimiento de los niños y sus derechos en la relación sostenida por ambos sujetos, aspecto que hoy en día no sólo se enseña, sino que está presente en sus interacciones cotidianas. Estas nuevas relaciones de poder colocan al docente en la situación de búsqueda de nuevas formas que dejan atrás los dispositivos de autoridad sobre los niños, ya no es posible maltratarlos, golpearlos o humillarlos sin que se presente ninguna consecuencia sobre el trabajo del profesor. El recurso que anteriormente era utilizado por los profesores como un arma de autoridad, ahora es muy criticado y condenado públicamente, no se encuentran soluciones en el intercambio de comunicación para lograr sus objetivos educativos; en algunos colegios se hace juicio a aquel maestro que le grita a un niño.

Finalmente, en tanto que la relación pedagógica es esencialmente una relación de comunicación, y ante el imperioso desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la sociedad moderna, el trabajo del docente como nunca antes se ve altamente cuestionado; muchas profesoras se ven en la imposibilidad de integrar esta nueva herramienta en su trabajo cotidiano en las aulas; en cambio, algunas sobresalen en este reto pues, presionadas por la competitividad institucional, han desarrollado esas

capacidades en la medida que se enfrentan a estos desafíos. Aunque institucionalmente se programe una gran diversidad de cursos al respecto, no se garantiza que las docentes añadan esos recursos a su práctica educativa, por otro lado, son las menos las que han ingresado a diferentes cursos y diplomados.

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

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

Siguiendo a Tenti (2007), en la actualidad, las crisis por las que atraviesa el Estado moderno, reflejadas en la crisis de las organizaciones burocráticas enmarcadas en el capitalismo sin fronteras, las grandes transformaciones científicas y tecnológicas, la estructura social y política, tienen en conjunto efectos sobre las identidades profesionales, y ponen en crisis los principios que estructuran el trabajo de los docentes; la identificación del sentido de su pro-

fesión está hoy ausente, envuelta en ese torbellino de situaciones complejas.

Nuevos modelos de organizaciones ligadas al capitalismo desplazan a las organizaciones disciplinarias, ya no son organizaciones centrales que delimitan planes y disponen de recursos para otras instancias por debajo de ellas, hoy tienen capacidad de decisión, libertad de emplear sus recursos (Tenti, 2007, p. 132).

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

Actualmente el trabajo se define por proyectos colectivos... de ello depende el financiamiento a cada institución, el pago por rendimiento reemplaza las típicas estructuras de puestos jerárquicos, asociados a diplomas y certificaciones, los agentes se incorporan a los proyectos por competencias, son remunerados por la calidad de sus productos (Tenti, 2007, p. 133).

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

En realidad, lo que prevalece hoy en día es una combinación de estos elementos puesto que se continúa con cierto control por parte de los directivos escolares, quienes deciden qué profesores se integran a los diferentes proyectos, ni qué decir de los colegios particulares aquí aludidos, el control sigue siendo absoluto, es como si

en estos contextos no hubiera ningún desarrollo para los profesores ni para la institución.

Con respecto del conocimiento que se requiere que manejen las profesoras, se mencionan seis tipos necesarios para la profesionalidad:

Conocimiento del currículum pedagógico general como base para establecer principios y estrategias con los niños; contenidos pedagógicos de las áreas de estudio; de sus alumnos; del contexto... las políticas educativas; de los fines educativos, definidos en función de valores y su significado filosófico e histórico (Shulman citado en Sacristán, 2008, p. 220).

Si observamos el proceso de profesionalización en el caso de las profesoras de preescolar, no es sino una copia de estas ideas, pues se profesionaliza esta labor desde la participación de especialistas en materia de métodos pedagógicos, las profesoras quedan bajo la orden de quienes se consideran con un nivel mayor: profesionistas, funcionarios y académicos encargados de la planeación escolar.

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

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

Por su parte, Abbot (citado en Pérez, 1999, p. 23) señala que los profesores son "... grupos profesionales cerrados que aplican un determinado conocimiento abstracto a casos concretos", este último autor identifica dos elementos clave que se deben considerar para la mejora del estatus profesional de los docentes: conocimien-



to formal y autonomía en el puesto de trabajo; desde las exigencias sociales externas, dice, se trata de un trato simple: la competencia técnica se intercambia por la autonomía técnica y el conocimiento práctico por el control sobre la práctica.

El grupo profesional que escala posiciones debe dejar claro, según Pérez, que posee el dominio de una serie de conocimientos a los que otra persona no puede acceder y que presta sus aptitudes para realizar una determinada forma de trabajo; así, el grupo puede reclamar el monopolio de su área laboral, considerando sólo aquellos que estén cualificados para realizar esa profesión.

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

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

En la actualidad, a partir de las evaluaciones en los exámenes para adquirir plazas en el sector público, se privilegia a los profesores que logran puntajes aprobatorios; sin embargo, la situación de mejora de la calidad educativa continúa en crisis; lejos estamos de lograr un cambio profundo en la educación, al contrario, parece que una visión de vigilancia extrema de los responsables educativos refleja la falta de confianza en este sector para lograr una verdadera profesio-

nalización docente, tal parece que el cambio se sigue centrando sólo en los profesores; este fenómeno parece viciarse en la medida que no se entiende el sentido humano que tiene su profesión.

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

## **LOS DIFERENTES PROGRAMAS EDUCATIVOS EN EL NIVEL PREESCOLAR**

Otro aspecto que marca diferencias sustanciales con respecto de cada modalidad y forma de trabajo es el manejo de programas y metodologías. A lo largo de la historia se han desarrollado varias reformas educativas en este nivel (Programa de 1979, 1981, 1992, 2004 y 2011); para centrar de manera más amplia la situación actual, sólo menciono datos generales de los enfoques que han estado presentes en diferentes etapas, de forma que el lector pueda articular una idea clara de la diferencia que existe entre un enfoque pedagógico particular, su reinterpretación por parte de las educadoras y la trascendencia de ello en sus ideas y creencias en torno de la profesión.

Es preciso acotar que preescolar es de los niveles educativos que en las últimas décadas ha introducido en sus programas métodos

activos a través de distintas metodologías didácticas como el método de proyectos, situaciones, juego, áreas, rincones, entre otras. Esta situación ha trascendido en la visión activa e innovadora de la profesión en las docentes que han desarrollado un enfoque pedagógico más dinámico y activo con los niños.

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

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

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

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

En torno de la reforma que dio origen al Programa de Educación Preescolar (PEP 04), se planteaba en su objetivo transformar

las prácticas educativas en el aula, de manera que los niños tuvieran oportunidades de aprendizaje interesantes y retadoras de forma que lograran competencias fundamentales.

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

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

Son muchos los problemas y pocas las alternativas; sin embargo, es preciso tener claro que con cada gobierno habrá nuevas exigencias a los profesores, en la medida que es un sector sobre el que recae una gran responsabilidad de la calidad de la educación. Es necesario considerar que actualmente dentro de las nuevas exigencias que ubican las competencias clave que debe poseer un buen profesor competente, se exige estar certificado profesionalmente y aprobar el examen que dé cuenta de su aptitud para cubrir el pues-

to; como en el pasado, se vuelve a considerar una serie de atributos individuales, aplicados universalmente en escala mundial, esta evaluación es un aspecto trascendente que repercutirá hondamente en la situación laboral de los profesores.

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

## CONTEXTOS DE TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

En este apartado, se describen en términos generales las características de los jardines de niños en las siguientes modalidades educativas: escuelas públicas, privadas, centros comunitarios y Cendi del gobierno de la Ciudad de México.

Los centros de educación preescolar públicos y privados mantienen una estructura burocrática; su estructura organizacional y normativa es supervisada por diversas instancias: directoras, supervisoras, inspectoras y coordinadoras; la mayoría de las educadoras se encarga de hacer valer las estructuras normativas. Sus fundamentos y principios tienen como base el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación de 1993.

### Jardines de niños públicos

Los jardines de niños públicos desarrollan sus funciones educativas dentro del marco legal establecido en el Artículo 3º Constitucional, en el que se establece el carácter nacional de los programas de educación básica para toda la república, sean escuelas públicas o priva-

das; asimismo, con fundamento en la Ley General de Educación se les considera uno de los medios para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (Ley General de Educación, Artículo 2º). En la misma ley se señala que en la práctica educativa se promoverá en todos los jardines de niños la adopción de un enfoque de trabajo que permita el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

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

Los jardines de niños públicos desarrollan un servicio a fin de responder a los anhelos establecidos en el Artículo 3º en cuanto a la formación integral y el desarrollo de las facultades del ser humano, se pretende que se orienten hacia la atención, el desarrollo y las necesidades de los niños de 4 a 6 años de edad. La organización de estos centros queda a cargo de un director, quien a su vez es guiado por la supervisora de zona y ésta por la jefatura de sector.

El nivel preescolar tiene una importancia primordial en el desarrollo integral de niños de la primera infancia; mucho de lo desarrollado por estos pequeños queda en manos de la escuela y las licenciadas en educación preescolar; por ello se recalca que este nivel es independiente y tiene una identidad propia con respecto del nivel primaria. En esta etapa, los niños (dependiendo de las concepciones que la escuela y cada profesor establezcan) socializan, interactúan con otros compañeros de su edad, logran su autonomía,

aprenden a resolver problemas de su realidad y, en algunos casos, a pesar del escaso apoyo por parte de la familia o de algunas profesoras, logran competencias que favorecen diversas capacidades y el desarrollo de su inteligencia. Aunque también existen familias que aportan conocimientos más sólidos que los que ofrece la escuela.

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

El enfoque de este programa permitió a las profesoras de educación preescolar abrir sus expectativas profesionales, en la medida que les planteaba exigencias en cuanto al manejo de conocimientos diversos y multidisciplinarios que implicaba cada proyecto que los niños realizaban; en este sentido, se mejoró ampliamente la perspectiva pedagógica, sin embargo, no todas las profesoras lo manejaban en términos claros. Una vez que se familiarizaron con este programa, surgió otro al que nuevamente tendrían que adaptarse, el plan 2011, que mantiene el enfoque por competencias y del cual las entrevistadas hablan poco pues su experiencia se centra en el programa anterior. El panorama educativo en las escuelas privadas es diametralmente distinto.

### **Escuelas privadas en el nivel preescolar**

En la actualidad existe una diferencia notable en cuanto a las características de escuelas públicas y privadas; en el caso de las privadas no hay estadísticas claras, por lo que aquí se hace referencia a un conjunto de escuelas que por tradición y por sus características físicas y extensión no sobrepasa los 300 metros cuadrados; comparándolo con aquéllas en las que por experiencia y reconocimiento ante la comunidad, servicio y sector social que las demanda, son de mayor prestigio. Las que aquí se caracterizan son particulares cuya

demanda es local no precisamente por cuestiones académicas, sino por la opinión que se va transmitiendo de persona a persona y que indica a padres de familia, y en general a la opinión pública, que se puede tratar de una buena escuela.

En el caso de los colegios particulares que aquí se describen las mismas profesoras en sus trabajos de innovación (realizados como parte de su proceso formativo en la UPN), tienen instalaciones que cuentan estrictamente con la infraestructura mínima para su funcionamiento: dos o tres salones, una dirección, un patio, baños; algunos de ellos, a pesar de tener años de trabajo, continúan siendo pequeños, con poblaciones de no más de 100 niños; sin embargo, son demandados por la cercanía con los domicilios de las familias.

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

Es relevante que las profesoras hayan sido aceptadas para trabajar en estos colegios; ellas saben que tienen pocas ventajas laborales en relación con los jardines públicos, desde los sueldos, hasta las posibilidades de realización profesional; sin embargo, son los espacios en donde se les dio la oportunidad de desarrollarse profesionalmente.

Una de las instancias sociales que ha ganado económicamente, a través de la educación privada disfrazada de servicio a la comunidad, es la iglesia católica; su actuación como sector privado ha tenido diversas posiciones con respecto del Estado y los gobiernos en turno; algunas congregaciones religiosas se colocan ante las necesidades de los miembros de la comunidad como única alternativa; dichos organismos se desarrollan en la comunidad ganando espacios educativos que supuestamente brindan a la comunidad.



La escuela privada ha ganado espacios en la medida que es una instancia que cubre las necesidades de las clases sociales que desean una educación aparentemente de mejor calidad que la escuela pública. La cantidad de escuelas privadas ha ido en aumento a partir de la transformación del nivel en obligatorio. En resumen, existe una gran heterogeneidad de escuelas de educación preescolar privadas; la oferta que brindan es variable, al igual que la formación de las profesoras que las atienden. No todos siguen el programa vigente, mientras que los públicos se centran en diferentes metodologías para el logro de las competencias establecidas, los colegios privados que aquí están implicados se centran en los procesos de aprendizaje de la escritura y las matemáticas, dejando de lado la formación integral del niño. En seguida se aborda otro contexto de la educación preescolar.

### **Educación preescolar en centros comunitarios**

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

La inserción de algunas educadoras en estos centros significa para ellas un cambio de vida radical, pues no sólo es una oportunidad de trabajo, sino un espacio público de realización como

personas reconocido socialmente y además con amplia satisfacción para su desarrollo personal.

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

En este último programa, muchas mujeres desempleadas se dedicaron a impulsar este trabajo pues recibían por cada niño una cantidad considerable que las beneficiaba económicamente, aunque también es cierto que adquirirían una gran responsabilidad no sólo educativa sino en todos los ámbitos de desarrollo del niño; no todas las responsables eran conscientes de ello y, como en la etapa de las escuelas amigas, muchas de ellas sin una formación pedagógica, se centraron en los cuidados asistenciales y labores manuales y creativas, aunque existen las menos que podrían ser ejemplo de muchos jardines.

La legitimación institucional de dichos centros se encuentra establecida en el Acuerdo 357 del Diario Oficial de la Federación. Algunos de éstos han sido organizados bajo el liderazgo de algunas madres que vivieron personalmente esa necesidad, y ellas quedaron como coordinadoras o responsables; estos lugares se encuentran en una etapa de estructuración académica y organizativa. Las educadoras, sin pleno conocimiento de esta organización, han impulsado los servicios de manera autogestiva, han sido sus principales impulsoras debido a necesidades económicas y para atender a sus propios hijos con el apoyo de otras mujeres de su misma comunidad.

Las profesoras con experiencia, de estancias infantiles privadas con servicio de preescolar, han cuestionado tal acuerdo oficial ar-

gumentando que han realizado eficazmente su función educativa y cubierto un servicio que la SEP no puede brindar en esas comunidades, han refutado abiertamente los acuerdos institucionales, negociando con las autoridades su continuidad, y se han responsabilizado a que las educadoras que atienden los grupos obtengan un título de licenciatura que avale sus funciones en esos centros en un tiempo no mayor a cinco años; lo que se pone en tela de juicio es su preparación y la existencia misma del centro. Esta situación originó que en 2003 cerrara un gran número de estos espacios en la delegación Iztapalapa, entre otras, así como jardines particulares que no cumplieron con estos lineamientos, principalmente con la preparación profesional de las encargadas de los grupos.

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

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

Considerando que históricamente los centros comunitarios conforman una población amplia en relación con la totalidad de la

población infantil que el gobierno debe atender, es trascendente su impacto en la población escolar, ya que en la actualidad muchos de estos centros pasaron a formar parte de la Secretaría de Educación del gobierno de la ciudad y ya no de la SEP; ¿será acaso que esta institución prefiere dejar en otras manos la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en estas instancias? ¿Por qué desligarse de la solución de estos problemas que atañe a un conjunto de educadoras que están en proceso de formación y que tiene la misma responsabilidad educativa en sus manos?

La falta de formación integral para llevar la responsabilidad de un espacio de atención a la infancia, exige de una constante vigilancia y autoevaluación, las cuales desde que se llevaron a cabo desencadenaron el cierre de los centros que no contaban con la reglamentación requerida para funcionar, esto se generalizó a todas las formas organizativas de educación en los niveles preescolar e inicial, al grado de que en el 2003 los centros comunitarios iniciaron paros y movilizaciones, y establecieron negociaciones con las autoridades con el fin de que no cerraran sus establecimientos. Lo cierto es que en la visión del centro educativo visto como negocio, lo que menos interesa es que tengan las mínimas condiciones, incluyendo la formación de quienes están a cargo de los niños.

De acuerdo con datos vertidos por Aguayo (Maya Morones, 2009, p. 59), en 1986 se constituyó el primer Frente de Centros Infantiles con la participación de unos diez centros de Neza, Ajusco, Álvaro Obregón, Tlalpan, Coyoacán, Tláhuac, entre otros. Hasta la fecha, estos centros continúan una lucha para ser reconocidos por la Secretaría de Educación Pública.

## **Los Cendi del gobierno de la Ciudad de México**

Otro espacio que ha tenido influencia en el sistema educativo de educación preescolar una vez que se declaró la obligatoriedad de este nivel a partir del 2002, son los Centros de Desarrollo Infantil

(Cendi), impulsados por el gobierno de la ciudad, en la actualidad existen 343 en las 16 delegaciones de la ciudad.

En concordancia con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 del gobierno federal, el gobierno de la Ciudad de México estableció como meta para la educación preescolar atender al 65% de la población con 4 años de edad y al 90% de la población con 5 años. Se han planteado fuertes críticas al gobierno federal en cuanto a la falta de atención de la Dirección de Preescolar para atender la demanda de este nivel por parte de la población de la ciudad.

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

Lo que es sobresaliente y de interés son las condiciones en las que trabajan las actuales profesoras de estos centros, ya que ello tiene repercusiones importantes con respecto de las representaciones sobre su profesión.

Los Cendi tienen una estructura normativa que, al igual que los jardines públicos, está bajo la supervisión de la SEP; aunque en el interior también existen coordinadoras que vigilan que se aplique la normatividad de los servicios educativos de la Ciudad de México.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Los Cendi del gobierno de la Ciudad de México tienen como marco legal las siguientes leyes:

- \* Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal.- Artículo 39, fracción XLIV.
- \* Ley de Desarrollo Social.
- \* Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal.
- \* Reglamento Interior de la Administración Pública del Distrito Federal.
- \* Reglas de operación de los programas de desarrollo social delegacionales del ejercicio fiscal en curso.

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

Para entender las representaciones de las profesoras y los sentidos que otorgan a su profesión se atiende el contexto donde se desarrolla su trabajo, y la comprensión de la profesionalización como uno más de los aspectos de la política educativa modernizadora que trae transformaciones sustanciales al sentido otorgado a la profesión.

Las transformaciones con respecto de la profesión en la actualidad responden a parámetros marcados internacionalmente, al respecto algunos autores mencionan que “en la búsqueda de la calidad, las reformas para la formación del profesorado califican y clasifican cualidades y atributos del nuevo profesor; las categorías y distinciones impulsadas como el desarrollo de competencias, la transformación de prácticas, la colaboración y la autonomía, generan efectos que modelizan la subjetividad de los agentes sociales, en el sentido de que es lo que debe buscarse y lo que han de realizar los profesores para convertirse en profesionales” (Jiménez y Perales, 2007, p. 16). En el siguiente apartado se analiza con más detalle esta situación.

A continuación, se presentan los referentes teórico-metodológicos del desarrollo de la investigación; se explican el enfoque desde el cual ésta se llevó a cabo y los instrumentos y técnicas utilizados para tal fin.

---

### CAPÍTULO 3

## METODOLOGÍA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

En este capítulo, se presenta el fundamento epistemológico que guio la investigación, el proceso metodológico seguido en el análisis de las representaciones a partir de los discursos enunciados en sus relatos de vida e inmersos en ellos sus esquemas culturales. Se analizan los discursos narrativos de profesoras en torno de su profesión en forma de relato, ellas expresan sus experiencias escolares y profesionales paralelas a eventos significativos en sus vidas, de ello se desprenden ideas y creencias que fueron asimilando de sus contextos culturales de desarrollo; considerar el ámbito en el que se desarrolla la práctica de las profesoras de preescolar es primordial para comprender los sentidos de su profesión y la interiorización de formas simbólicas por parte de las educadoras.

Se hace una reflexión en términos de la asunción a determinadas normas institucionales que ellas anclan en su realidad como formas de continuidad y pertenencia, lo cual es un elemento que les permite identificarse con la institución como profesoras.

Esta investigación se fundamenta en un paradigma cualitativo-interpretativo ya que busca la comprensión del sentido que los sujetos otorgan a un fenómeno social: la profesión docente a través de

lógicas discursivas mediadas por el lenguaje presentes en sus relatos de vida profesional.

Muchielli afirma que:

Los métodos cualitativos, las técnicas de análisis se caracterizan por captar significados, confrontaciones, relaciones de datos; es central en la interpretación captar recurrencias y analogías, se trata de hacer surgir el sentido que nunca es un dato inmediato y siempre es implícito, estructurante y estructurado (Muchielli, 2005, p. 68).

Para abordar realmente lo que son los procesos de construcción de las representaciones y cómo éstas definen las identidades profesionales, se requirió evidenciar extractos de la historia profesional de estas profesoras como recurso significativo que recupera los conocimientos de sentido común de éstas.

El enfoque interpretativo que fundamenta este trabajo se centra en la comprensión y la interpretación de formas simbólicas a través de una antropología cultural y sociología del sentido común interpretativas; con estos apoyos teóricos se busca develar cómo los sujetos interiorizan estructuras simbólicas para orientar sus acciones. En este caso Thompson (1993), en la perspectiva de la concepción estructural de la cultura, considera formas simbólicas inmersas en contextos sociales, institucionales e históricos. Esto comprende aspectos de las relaciones de poder entre los sujetos, así como los mecanismos de institucionalización, recepción y reproducción de formas simbólicas.

Las características de las formas simbólicas se manifiestan a través de los siguientes aspectos: el intencional (un sujeto en comunicación con otro; qué se dice, cómo se dice, con qué intención u objetivo); el convencional (reglas, códigos, convenciones, valores, etcétera); el referencial (objetos externos que dicen algo acerca de ellos); el contextual (procesos sociales e históricos específicos). (Thompson, 1993, pp. 205-213). Esta forma de análisis la define como hermenéutica profunda y se realiza a través de diferentes fases:



Primera fase: Análisis histórico-social, busca la reconstrucción de las condiciones de producción, circulación y recepción de las formas simbólicas, que incluye (escenario espacio temporal, campo de interacción, instituciones sociales, estructura social, medios de transmisión).

Segunda fase: Análisis formal o discursivo: estudia la estructura interna de las formas simbólicas, capaces de representar y simbolizar. Se utilizan técnicas como el análisis narrativo, semiótico, argumentativo, sintáctico y conversacional.

Tercera fase: Interpretación y reinterpretación con el apoyo de las fases anteriores, las primeras son analíticas (deconstruir, separar, disociar elementos del todo), en la interpretación se procede por síntesis del todo de acuerdo a los acontecimientos observados, se trata de reconstruir las formas simbólicas (lo que se representa y lo que se dice acerca de lo representado), reinterpretar lo ya interpretado en lo dicho por los sujetos (Thompson, 1993, p. 408).

El análisis, en este caso, se desarrolla de manera interdisciplinaria: desde la pedagogía se contemplan los diferentes sentidos dados a la profesión. Un apoyo se basa en los planteamientos acerca de la profesión y las reformas educativas; Tenti (2007) y Pérez (1999) son autores clave que ayudan en su comprensión.

De la sociología del sentido común resalta la subjetividad, la vida cotidiana y los procesos de institucionalización de la profesión, de acuerdo con Berger y Luckmann (1976) y Shutz (1974); de la psicología social la base del análisis fue Moscovici (1979) y Jodelet (1986, 2000); en el análisis discursivo fue un apoyo la antropología simbólica cultural de Thompson (1993), Geertz (1995) y las aportaciones de Rodríguez (2001, 2007) desde el análisis estructural del discurso. Un referente básico utilizado en las representaciones fue el análisis del discurso planteado por el lingüista Bajtín (1989); de Bruner (2002) se retoma el sentido que se da a los relatos como construcción social.

En el análisis del discurso es fundamental desmenuzar la estructura del relato, las estructuras del lenguaje identificadas, así como

el contexto en el que se enuncian tales proposiciones a partir de los relatos; los signos, significados y sentidos, evidenciados desde la lógica del relato; los personajes involucrados, sus características, las intenciones de lo dicho, el involucramiento axiológico de quien enuncia, el lugar desde donde se expresa etc., son elementos básicos en el análisis.

Así, en los relatos analizados, un mismo significante puede contener diferentes significados simbólicos por parte de quien los enuncia en diferentes contextos. Por ejemplo, en este trabajo se encontraron varios significados del término orientación ligado a la profesión.

Las estructuras discursivas conforman un conjunto de capitales culturales, interiorizadas a lo largo de su vida, por ello la educación recibida de sus padres es un elemento valioso como marco socio-cultural de referencia a partir del cual las profesoras elaboran sus representaciones, las respuestas vertidas sobre su educación son un aspecto crucial tratadas en sus relatos de vida, que forman parte de su repertorio lingüístico aprendido en sus espacios de interacción y reflejan el anclaje que hicieron en sus experiencias como profesionales.

Se destaca la comprensión que los sujetos manifiestan acerca de su profesión de maestras y la construcción que de ella realizan en diferentes contextos de intercambio social, desde la educación familiar y escolar hasta los ámbitos institucionales, relacionales, de comunicación con los pares; comprende aspectos de la sociología de la vida cotidiana, pues se considera que es una forma de conocimiento que los sujetos tienen para interactuar en su medio.

El análisis desde la psicología social se fundamenta en la postura teórica de Moscovici (1979, p. 16), quien plantea la representación como una organización de imágenes y de lenguaje que recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.

En esta investigación se abren posibilidades metodológicas que permiten el desarrollo de este enfoque de investigación, ya que no se orientó como lo hacen otros estudios por el análisis cuantitativo y con una población numerosa, se optó por utilizar el análisis de

relatos para la comprensión de las representaciones, que son a la vez individuales y sociales, por el contexto de comunicación en el que construyen sus significados; aquí el debate radica en que si son individuales y sociales, lo cual se argumentó en el inicio. Por tratarse de una investigación cualitativa, se consideran sobre todo los significados otorgados a la profesión de educar de un grupo que no se le ha posibilitado hablar en el nivel preescolar, lo significativo del grupo es también que en cada relato nos lleva a identificar procesos sociales e históricos vividos por él. Más que pretender generalizar los relatos, se busca evidenciar a través del discurso y del lenguaje de los sujetos su perspectiva ante la realidad que viven.

Finalmente, la concepción que orilló a recuperar esta nueva aportación, es precisamente a partir de la debilidad que se identificó en el enfoque de las representaciones, su escasa atención a la subjetividad de los sujetos particulares. Una visión que confirma lo anterior es la siguiente:

La existencia de corrientes de investigación que tratan al individuo particular como algo completamente aislado, buscan dilucidar la estructura de sus funciones psíquicas prescindiendo de sus relaciones con otras personas, y, por otro lado, corrientes de investigación que apuntan a la psicología social en las cuales no tienen cabida las funciones psíquicas del individuo, ya sea las psicologías del individuo o las psicologías sociales; parece como si éstas fueran dos disciplinas completamente independientes; como si existiera un abismo insondable entre el individuo y la sociedad; para este autor no existe tal abismo. Nadie puede poner en duda que los individuos dan forma a una sociedad, ni que toda sociedad es una sociedad de individuos (Elías, 1990, p. 20).

Analizar las representaciones sociales desde los esquemas culturales de los sujetos de investigación parte de una noción de cultura implícita en estos procesos simbólicos, la cultura se entiende como:

El conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. Como la organización social del sentido, como pautas de significa-

dos históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. (Thompson, 1993, p. 197).

Las formas culturales:

Se insertan en contextos y procesos sociales e históricos estructurados, son expresiones de un sujeto; son producidas y recibidas por agentes situados en un contexto sociohistórico, están dotados de recursos y habilidades en la interacción cotidiana para alcanzar sus intereses particulares, generando así relaciones sociales y diversos grados de poder (Thompson, 1993, p. 197).

Para Clifford (1995) lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación, todo según la autora puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no sólo la cadena fónica o la escritura, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo, etcétera.

Las representaciones como construcciones simbólicas, conforman:

Expresiones, acciones, acontecimientos, comportamientos, prácticas sociales, usos y costumbres, organización del espacio y del tiempo, como procesos sociales conformados por procesos de significación y de comunicación, los cuales son posibles gracias al uso de ciertos códigos establecidos socialmente por los grupos (Clifford, citado en Giménez, 2005, p. 5).

Esos procesos sociales se desglosan, a su vez, en tres grandes problemáticas:

- 1) La problemática de los códigos sociales, como sistemas de símbolos, o reglas que determinan posibles articulaciones entre los mismos en contexto.
- 2) de la producción del sentido, representaciones, visiones del mundo, tanto en el pasado como en el presente.
- 3) de la interpretación o del reconocimiento (Clifford, citado en Giménez, 2005, p. 6).

Asimismo, se considera que las representaciones socialmente compartidas, constituyen

Los esquemas cognitivos, ideologías, mentalidades, actitudes, creencias, y conocimientos de un grupo determinado, constituyen formas internalizadas de cultura, resultantes de la interiorización selectiva y jerarquizada de pautas de significados por parte de los actores sociales. Es trascendental mirar a aquellas como parte de modelos culturales que se reproducen socialmente (Giménez, 2005, p. 15).

Lo que se trata de buscar son las representaciones a través del relato, lo que implica buscar

Respuestas informativas, en las que el sujeto interrogado, en la mayoría de los casos, se involucra explicaciones, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y contras; elabora un micro universo complejo y coherente, dotado de una cierta autonomía frente al cual la pregunta aparece como un simple detonador (Gutiérrez, 2007, p. 106).

A partir del proceso biográfico-relacional seguido por las profesoras en sus diversos contextos socioculturales de desarrollo, y de acuerdo con la información procesada desde su educación y cultura, es posible develar sus representaciones individuales y sociales vinculadas a complejos procesos simbólico-culturales.

En este sentido se afirma que:

El interés del investigador no ha de centrarse en el plano de la verdad sino en el de las verosimilitudes. Si el entrevistado define de manera distorsio-

nada, por medio de una lectura aberrante, la representación de sí mismo y del conjunto social, esto es particularmente lo que nos interesa, las creencias, los dichos populares, las fórmulas estereotipadas del sentido común o los prejuicios y opiniones personales constituyen el material esencial del trabajo analítico (Bourdieu, 2008, p. 22).

Siguiendo este orden de ideas, se utilizó como recurso la metodología narrativa, ya que: “capta la intención humana y la acción, las vicisitudes y consecuencias que marcan su curso; es posible considerarlas como significativas en relación a las pertenencias grupales e institucionales del hablante” (Rodríguez, 2003, p. 24).

Para Rodríguez (2003, p. 24) en las narrativas cotidianas se identifican actores, saberes, flujos de acción, acontecimientos, escenarios, movimientos, desenlaces; así mismo, se observa cómo cambian los acontecimientos y en ellos la conciencia de los actores. Estos aspectos se tratan ampliamente en los relatos de las profesoras investigadas.

Considerando los planteamientos anteriores, la construcción metodológica fue un proceso arduo, ya que implicó analizar una serie de documentos para ubicar los contextos institucionales donde trabajan estas maestras y, sin pretender realizar un diagnóstico de este nivel, se recopiló información que permitió visualizar la magnitud del contexto del ejercicio de la profesión de educadora.

El universo de trabajo lo conforman profesoras de educación preescolar de la Ciudad de México que laboran en distintas modalidades de educación preescolar bajo la supervisión de la SEP. El total de población de profesoras en la ciudad es de 16 504 docentes de acuerdo con el censo aplicado a la SEP durante el ciclo 2006-2007. El grupo de estudio elegido fueron profesoras con las que se ha trabajado de manera cercana en sus estudios de Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional; se incluyeron dos docentes adicionales que cuentan con el nivel de maestría, una tiene el cargo de directora y otra es jefa de sector; esto fue significativo, en la medida que cuentan con estos estudios y evidencian ideas

de acuerdo con su posición en la estructura institucional, aunque éstas se van transformando en representaciones más reflexivas. Se eligió una muestra que labora en el sur de la Ciudad de México.

El interés primordial fue conocer las ideas de profesoras en servicio en el nivel preescolar de jardines en diversas modalidades: públicos, privados, comunitarios y Cendi en torno de su propia profesión y su visión como sujetos activos en su realidad. No se pretende lograr la generalización de los resultados, sino la comprensión subjetiva de los actores en contextos locales.

Se trata de un grupo heterogéneo conformado por maestras de preescolar, siete trabajan en escuelas particulares, tres en públicas; dos son educadoras comunitarias que han gestionado sus propios centros como parte de las necesidades de la comunidad; otras dos pertenecen a los Cendi del gobierno de la ciudad; todas están a cargo de la educación en torno del desarrollo de niños de 3 a 6 años de edad (ver anexo 1).

## REPRESENTACIONES Y RELATOS DE VIDA

El enfoque más viable fue la perspectiva procesual de las representaciones (Banchs, 2000) que enfatizaron los procesos mediante los cuales los sujetos se apropiaron de determinadas ideas, representaciones del ser profesora, y cómo esas ideas les dieron cierta identidad en su profesión de enseñar.

En este análisis, se aborda la explicación de la constitución de las representaciones individuales de las profesoras bajo una influencia eminentemente social y cultural, por la importancia que reviste considerar la educación y los valores que recibieron de su familia y de la escuela como instancias formadoras, junto a otros espacios de información y construcción sociocultural, como el trabajo, los compañeros, los amigos, la recreación y el esparcimiento que influyen poderosamente en sus ideas en torno de la realidad social.

Educarse se entiende como:

Una pluralidad de sentidos, tienen que ver con la vida, con el pensamiento, con la cultura, con el ser. Educar y ser son dos términos inherentes. [...] se educa para ser y se es de acuerdo a la educación adquirida (Esquivel, 2009, p. 170).

Así, en este trabajo fue fundamental considerar ese proceso educativo por el que atravesaron las profesoras considerando, de acuerdo con el autor, a la educación como proceso integral que tiene por objetivo formar al hombre como hombre... educación para ser, como sea nuestro ser, así será nuestro vivir. El principio que establece es: “educándome, educo”. Se trata de una coeducación recíproca: cuando el otro se educa, también me educa y viceversa. Para Gadamer, el filósofo del diálogo, de la conversación, son éstos los verdaderos “medios” de relación y encuentro con el otro (Esquivel, 2009, p. 170).

Existe una influencia de las interacciones sociales que las profesoras sostienen con los otros en la cotidianidad, en el interior de un conjunto de ambientes sociales y culturales como elementos constitutivos del tejido social que envuelve el proceso de construcción de sus representaciones.

En estos entornos es donde el sujeto adquiere las primeras informaciones que son fundamento de su orientación profesional y de la representación elaborada acerca de su carrera, a su vez forman parte de una construcción sociocultural de la realidad; en conjunto, son procesos que se relacionan directamente con la constitución de sus representaciones.

En esas instancias se apropiaron de ciertos saberes, ideas o creencias que fueron decisivos en la toma de decisiones para su futuro profesional; de forma que, para identificar la representación, se analizó la relación que existe entre el conocimiento de sentido común acerca de la profesión, construido en todo su proceso biográfico, y la constitución de su identidad profesional, ya que sus



representaciones se elaboran desde un posicionamiento como persona en una sociedad, con una identidad que cumple, rechaza, negocia, reconstruye y da significado a las funciones que le exige la institución escolar bajo ciertas normas.

Básicamente esto implicó analizar los complejos simbólicos estructurados desde sus vivencias en el entorno escolar, sus actitudes e información asimilada en la interrelación con los profesores de niveles básicos, como elementos que influyeron en los **modelos por seguir** de escuela y de profesores, reflejados en la propia cultura escolar y familiar; posteriormente se identificaron sus intereses vocacionales y profesionales posteriores a la etapa de formación básica, ahí se encontró una serie de influencias diversas, atravesada por coyunturas y decisiones críticas de su vida, las cuales las orientaron, desde diversas actitudes, por el camino de la docencia, esto fue básico para ubicar su relación con la representación.

Se analiza el vínculo existente entre las representaciones como anticipaciones de sentido y guías que permiten a las profesoras integrarse a un ámbito social determinado e identificarse con una identidad profesional a través de distintos procesos culturales, como lo señaló Giménez (1997), las representaciones van configurando cambios de identidad, en una construcción y reconstrucción permanente de la representación; la identidad, a su vez, presenta un lado en el cual se define la propia persona; es en esa mutua interrelación donde se desarrolla tanto la constitución de las representaciones sociales como la conformación de la identidad, ambas pensadas en constante transformación.

Al respecto, Abric (Perales Quenza y Vizcaíno Gutiérrez, 2007, p. 356) sugería inicialmente que las actitudes pueden actuar como elementos nucleares de la representación, proporcionando la dimensión normativa/evaluativa a partir de la cual se ponderan las informaciones.

Con base en la idea de que estas representaciones se transforman, se describe quiénes son estas profesoras y las influencias de sus representaciones sobre su identidad profesional a lo largo de sus

experiencias profesionales; se identifica cómo fueron cambiando sus ideas según sus diferentes contextos de trabajo. Se indagan los procesos de construcción de sus representaciones vinculadas con su identidad profesional de género ya que la suya ha sido caracterizada como una profesión feminizada.

El recurso del relato fue sumamente valioso, ya que a través de éste se lograron comprender las formas a través de las cuales las profesoras se apropiaron de cierta información, elemento constitutivo de la representación, y los procesos vividos por estas profesoras en la cotidianeidad escolar y familiar, no sólo como capital cultural heredado de la familia, sino como una construcción subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva (Jodelet, 2007), ligada a las actitudes que estas profesoras expresaron para comprender, relacionarse, interactuar y comunicarse como profesionales con los otros, en diferentes entornos escolares cotidianos.

Los relatos acerca de las primeras experiencias como docentes dieron muchos elementos para comprender cómo se fueron estructurando sus ideas en constante movimiento, a partir de ciertas necesidades para sobrevivir en el medio, contrastadas éstas con su realidad, de esta manera se integraron nuevas informaciones que a su vez las llevaron a nuevas representaciones, de forma que un cambio trascendente en su vida, un curso, la misma licenciatura, la relación con otros personajes de la educación o las exigencias institucionales vividas, influyeron en la apropiación de nuevas ideas o conocimientos de sentido común. Con ello pueden observarse cambios en el nivel de información y apreciación de la realidad.

El sentido se crea por la comunicación entre sujetos, en la que se enlazan historias personales y sociales de cada participante. El sentido podría ser desde ese otro discurso que se crea en la escucha del relato, no se trata de revelar la verdad oculta, sino de construir nuevas realidades. Con el relato se provoca la dialogicidad; no se trata de verdades, de si estos relatos son válidos, sino de provocar ese sentido a partir del significado que el interpretado da a sus acciones, ya que a partir de éste se pueden encontrar sus representa-

ciones sobre su profesión considerando el diálogo que se provoca con el intérprete acerca de la realidad estudiada.

Este trabajo es congruente con los planteamientos de Bolívar, quien sostiene que, al narrar una historia propia, un relato, se va haciendo una interpretación de sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores. Esa identidad puede presentarse como substancial (resistente al cambio y persistente) o situacional (más mutable y adaptable a situaciones y momentos) (Bolívar, 2002, p. 40).

De acuerdo con Bruner (2002, p. 22), la forma de relato es una ventana a la realidad que tiene la capacidad de modelar la experiencia, es decir, no se puede atribuir solamente a un error del esfuerzo humano por dar sentido al mundo. Es un medio que poseen los actores para mostrar las distintas aserciones culturales de su realidad, las cuales mantienen diferentes formas de expresión.

Lo interesante es precisamente esa construcción elaborada por los sujetos desde sus distintas vivencias cotidianas (Bruner, 2002, p. 22.), ya que muestran profundamente esa realidad pensada por ellos mismos, estas ideas conforman sus representaciones; las considera como un proceso de construcción de la realidad que es tan rápido que no nos percatamos de él. Adelante afirma “Lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (Bruner, 2002, pp. 24, 31).

A través de estos relatos se pudo constatar el supuesto inicial en relación con las tensiones que viven estos sujetos al definir sus orientaciones de vida profesional y familiar; cada momento vivido es un dilema, en cada situación se juega una tradición cultural y social, en la mayoría de las situaciones se piensa seriamente en la transgresión a las normas, son proyectos que se piensan, se desean y se realizan.

Para Bruner

La narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo no

hay historia. La narrativa popular está organizada entre normas que sustentan la expectativa y transgresiones a las normas (Bruner, 2002, p. 34).

Se ubican todas las situaciones vividas que atravesaron para llegar a ser profesoras. Estas historias “brindan modelos de mundo, es una de las intuiciones que conocemos en nuestro fuero íntimo como los actos lingüísticos, una historia es una locución, tiene un objetivo, lo que el hablante pretendía al contarla al oyente en una circunstancia” (Bruner, 2002, p. 44).

Las historias operan en dos mundos: 1) un paisaje de acción en el mundo, los escenarios en los que se viven esas realidades educativas y 2) un paisaje de conciencia, práctica de la reflexión donde se representan los pensamientos, sentimientos, secretos de los protagonistas (Bruner, 2002, p. 53), en este caso relacionados con sus ideas acerca de la profesión y todo el contexto que los rodea.

Se contemplaron también algunos de los elementos planteados por este autor que sirven de apoyo para el análisis de las representaciones: en los relatos se plantea quién lo hizo, a qué otro, con qué objetivo, con qué resultado, en qué situación, en qué sucesión temporal. Esto tiene relación con el sentido de las ideas que se interiorizan, a partir de lo dicho por otras personas cuyo contenido es interiorizado posteriormente por los sujetos. En esta suerte de análisis diacrónico que orienta el curso de la profesión, fui encontrando los sentidos y significados de ésta.

Una narración creadora del yo es una especie de acto de balance; debe crear una convicción de autonomía, persuadirnos de que tenemos una voluntad propia, una cierta libertad de elección, un cierto grado de posibilidades. Debe ponernos en relación con la familia, los amigos, las instituciones, el pasado, los grupos de referencia. Al entrar en relación con la alteridad, queda implícito un compromiso con los demás que limita nuestra autonomía. El relato de sí mismo se produce tanto de fuera hacia adentro, como de adentro hacia afuera.

Se identificaron procesos decisivos en cuanto a las orientaciones ideológicas por seguir, las cuales guiaron sus acciones. Para precisar

aún más el contenido de los relatos, se identificaron personajes y temas clave, repeticiones y reiteraciones en sus discursos, que dan cuenta de las interacciones sociales que establecieron a lo largo de su profesión, a través de las cuales integraban nuevas informaciones que le permitieron acercarse a la docencia.

Se ubicaron en sus relatos representaciones que orientaron su identidad profesional de acuerdo con diferentes niveles de descripción; para Dubar, éstos son: categoría de género, identificación atribuida: soy profesora, madre, profesionista, hija, compañera, las posiciones desde donde estructuran su discurso y desde el cual se apropian de distintas informaciones y saberes, base de su visión de la profesión.

Para llegar a la representación es preciso seguir los caminos, los lugares, las personas, los momentos, las emociones, los sentimientos, entre otros aspectos particulares y cotidianos que intervinieron en esa construcción; lo más importante es entonces que el sujeto hable por sí mismo para llegar al fondo de los procesos subjetivos que intervienen en sus ideas, creencias, situaciones, momentos de sumo interés para comprender cómo fue estructurando una idea científica anclada a su realidad y más aún, revivirla desde la voz de los propios involucrados.

El relato de vida se define como “resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador que puede ser un estudiante, pide a una persona llamada sujeto que le cuente toda o una parte de su experiencia vivida” (Bertaux, 1989, p. 9).

El relato de vida proporciona una dimensión diacrónica de un suceso que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, así como la configuración de relaciones sociales en su desarrollo histórico; la característica peculiar que lo distingue de otras formas no narrativas de entrevista es esa estructura de recorrido vivencial que se cuenta.

Para Bertaux (1989) en los relatos se interponen varias cuestiones por parte del sujeto entrevistado como percepción, memoria,

capacidad de reflexión, dotes narrativas, la misma situación de la entrevista, por lo que se debe considerar que estos relatos son reconstrucciones subjetivas, cuyo interés se centra precisamente en el discurso expuesto.

La entrevista narrativa “se orienta hacia la reconstrucción de una serie de acontecimientos, de situaciones, de interacciones y de actos, contiene necesariamente un buen número de informaciones generalmente exactas basadas en hechos” (Bertaux, 1989, pp. 9, 31). Cualquier relato de vida contiene indicios sobre las relaciones y procesos sociales que se tratan de identificar y comprender. Lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen.

En este caso existió un acuerdo claro y explícito del para qué de sus escritos y existe anuencia para aportar los datos solicitados como fuente de investigación.

Para identificar en los relatos las representaciones como procesos construidos, un apoyo complementario fue el análisis de los elementos de la estratificación del lenguaje desde el plurilingüismo, desde esta perspectiva el lenguaje

Es una opinión plurilingüe concreta acerca del mundo, ésta se piensa desde los géneros y la estratificación profesional como: el lenguaje del abogado, médico, comerciante, activista político, del maestro de escuela, no sólo se diferencian por su vocabulario implican determinadas formas de orientación intencional, interpretación y valoración concretas (Bajtín, 1989, p. 110).

Asimismo, este autor sostiene, desde una orientación dialogística, que en cada momento histórico de la vida verbal ideológica, cada generación, del estrato social que sea, tiene su propio lenguaje, cada edad tiene en lo esencial, su lenguaje, su vocabulario, su sistema específico de acentuación, éstos varían en función del estrato social, de la clase de enseñanza: por ejemplo, los estudiantes del liceo, el

de los colegios públicos, como límite se encuentra el argot familiar. Existen también los lenguajes de las diferentes épocas y periodos de la vida social-ideológica, incluso de los días, el día social y político de hoy y ayer no tienen el mismo lenguaje. El lenguaje es diverso en cada momento de su existencia histórica.

El análisis de la formación de las representaciones como procesos es crucial, por esta razón fue de utilidad recuperar los relatos de vida de las profesoras de este estudio, desde el enfoque de Bruner (2002); Bertaux (1989) y Rodríguez (2001).

En esta investigación se siguió un análisis diacrónico, se buscó la articulación de ideas en diferentes tiempos biográficos a fin de identificar la constitución de las representaciones como proceso; asimismo, se presenta una visión sincrónica desde las vivencias escolares y profesionales de cada profesora, sus ideas actuales sobre la profesión en un mismo tiempo histórico, pero vistas en diferentes contextos, con el común denominador de ser una profesión compartida en diferentes modalidades de trabajo, en las que se las interpela permanentemente por parte del sistema educativo.

Como parte del análisis de las representaciones prácticas se recuperó la metodología realizada por Rodríguez, quien desarrolla el análisis estructural del discurso con base en los esquemas culturales asimilados por los sujetos en sus experiencias cotidianas. El análisis de los relatos como discursos constituidos desde determinadas tradiciones y modelos culturales, según Quinn y Holland (citado en Rodríguez, 2001), fundamenta la interpretación desde lo que estos autores llaman esquemas figurativos y proposicionales anclados en las vivencias y experiencias de las profesoras. Estos esquemas figurativos se reflejan a través de **metáforas, analogías y proverbios**, lo que para Rodríguez (2001, p. 80) constituyen representaciones prácticas.

Para Rodríguez (2001, p. 80), los proverbios son formas plagadas de comprensión cotidiana, recursos para planear la acción, comprender las situaciones sociales y proporcionar marcos valorativos, no sólo temas, de que los actores tengan conciencia. Otro aspecto que considera esta autora y que aquí se introduce son las

aserciones fácticas, constituidas por los significados que asumen los actores sin conocer una autoridad social que los obligue a ello. Son creencias, valores y normas que se aceptan fácticamente como verdaderos, se asumen como naturales, al margen de sociedades, instituciones, grupos o individuos. Indican un alto grado de legitimidad y falta de problematicidad de esa construcción cultural. Constituyen además el modo discursivo axiológico enunciado por Gutiérrez (2007).

Por otra parte, Rodríguez (2001, p. 81) considera las representaciones que llama reflexivas, éstas contienen significados que han sido problematizados y que han dejado de ser asumidos como naturales, se caracterizan por una conciencia práctica; identifica las citas que los actores enuncian sobre sus fuentes de discurso, las cuales respaldan sus creencias y sus acciones. Ello refleja sus vínculos o desvinculaciones con determinadas instancias sociales. Rodríguez enfatiza la diferencia entre dos tipos de metáforas: las literarias y las de uso cotidiano, estas últimas básicas para el entendimiento y la comunicación sobre un objeto social determinado. Se utilizan de manera tácita en la comunicación cotidiana, en este trabajo se analiza la construcción de las representaciones sociales sobre las últimas.

Cuando los actores identifican la autoridad que funda y exige determinadas creencias han perdido la naturalidad y legitimidad con la que se percibían de inicio.

Lo anterior se manifiesta a partir de recursos cognitivos y afectivos, discursos que Rodríguez (2001, p. 91) identifica en forma particular como: **la pregunta, la crítica, la particularización, la negación y la risa**; estas formas de discurso constituyen reacciones reflexivas ante constructos culturales que han perdido eficacia simbólica.

La pregunta, de acuerdo con Canales,

Es un modo de cuestionamiento de definiciones culturales dominantes; se pone en duda las certezas que acompañan la actuación social; la risa es un modo de subvertir reflexivamente un orden cognitivo de carácter práctico;



la crítica es una forma de salir de la problematicidad de la vida cotidiana, se mantiene una posición de rechazo ante normas, creencias y valores. La particularización es la forma como los actores reclaman legitimidad de su experiencia como excepción o desviación respecto de construcciones culturales dominantes. La negación es una forma primaria de crítica (Rodríguez, 2001, p. 82).

Los relatos de vida servirían para:

Reconfigurar las representaciones sociales, trata por un lado de descubrir los significados que se expresan mediante el uso de diversas estructuras discursivas (**metáforas, proverbios y aserciones fácticas: valores, creencias y normas**), y por otro, analizar los modos simbólicos de prácticas reflexivas manifiestas en estructuras discursivas de cuestionamiento (**pregunta, negación, particularización, risa y la crítica**) (Rodríguez, 2001, p. 83).

Los relatos de vida son un medio idóneo para indagar su constitución, en la medida que son un instrumento que recupera la subjetividad de los involucrados en escenarios de la realidad cotidiana.

En las representaciones se detectan sus comunidades de referencia: las instituciones y grupos de los que forman parte y que les permiten sustentar **afirmaciones o negaciones**. Se ubicaron las apropiaciones que hacen los actores de los sentidos institucionalizados y de los discursos que circulan socialmente y se valoró cómo éstos son justificados, criticados o transfigurados.

Los cambios en sus representaciones en algunos casos fueron de larga duración, ya que en el transcurso de su paso en determinados campos laborales, de una escuela a otra, experimentaron en algunas ocasiones cambios contundentes; en otras situaciones la modificación de sus apreciaciones se hizo más drástica en cuanto a la asunción de las jerarquías y normas y en las formas de relacionarse en la práctica cotidiana, los altibajos de sus vidas fueron comprensibles, pero no deja de ser sorprendente cómo su situación social

de inseguridad, marcada por el desempleo, las llevó a realizar tales cambios.

Se identificó el tejido social que dio pauta para la creación del enfoque de la profesión centrada en atributos individuales, hoy en día determinada desde sus competencias profesionales, idea fuertemente internalizada por las docentes.

Los cuatro autores que apoyan el análisis de las representaciones, aunque no todos son teóricos del enfoque de las representaciones, se integraron debido al apoyo en el análisis de las formas simbólicas que interesa develar: Rodríguez (2001), Bajtín (1989), Bruner (2002) y Dubar (1993) pertenecen a enfoques diversos del pensamiento social: la primera, autora moderna especializada en el enfoque de las representaciones sociales, se centra en el análisis de éstas desde el análisis discursivo, develando modelos culturales presentes en diferentes grupos sociales; en su investigación sobre las representaciones del matrimonio en jóvenes contempla dos tipos de representaciones: las prácticas y las reflexivas; el segundo pertenece a la corriente del análisis discursivo estructural concebido como pluralidad lingüística y dialógica, enfatiza la diferencia de estructuras lingüísticas en distintos tipos de lenguaje social de acuerdo con los grupos sociales de nuestra sociedad.

Por su parte, Bruner (2002), desde la psicología cognitiva cultural, resalta la importancia del relato como narrativa para el análisis del sí y de los otros en contextos sociales diversos; Dubar (2000), sociólogo especialista en el análisis de las profesiones, enfatiza los aspectos que influyen en las crisis de las identidades socioprofesionales; con la aportación de cada uno se integró una fuerza para el análisis de lo social y lo cultural en las representaciones, este intento de complementariedad refleja que es posible desde la pluralidad metodológica integrar diversas fuentes que se orientan a un mismo fin por caminos semejantes y diferentes a la vez. Esta posibilidad, lejos de fragmentar un análisis metodológico, le da más fuerza ya que se reafirma por diferentes caminos cómo la idea social a la que

se adhieren los sujetos es imperante en un momento dado, aunque ésta puede cambiar de manera coyuntural o circunstancial.

Considerando los principios anteriores para la comprensión del lenguaje, punto de partida para sondear las representaciones, se desarrolló un diálogo con los discursos de las profesoras, a manera de interpretación en segundo nivel, interpretación de la interpretación de su profesión a lo largo de sus relatos de vida.

Una fuente importante de saberes e información deviene de sus contextos familiares y escolares, por ello se consideraron aspectos sobresalientes; asimismo, los procesos de institucionalización de la profesión; su representación está mediada por las instituciones que interpelan a las profesoras para la interiorización de ciertos ordenamientos institucionales, algunas de ellas se los apropian como necesidad sentida desde su historia personal.

Considerando los tres aspectos constitutivos de las representaciones: información, actitud y campo, se estructuró una entrevista de tipo narrativo, tomando como base sus pequeños relatos elaborados previamente. A fin de orientar la búsqueda que era de interés en esta investigación, integré en la guía de entrevista diversos rasgos de la profesión no expuestos en sus primeros relatos.

En la entrevista tipo narrativa, la forma de preguntar se basa en la palabra “cuéntame”, “pláticame”, “qué me puedes decir de...”; de esta manera se amplía el sentido de la información que el investigador desea saber.

Mediante un proceso intuitivo, de inferencias, contrastación y reflexión de los discursos se construyeron las primeras interpretaciones de las representaciones.

De forma complementaria, y de acuerdo con los planteamientos para el análisis de discursos en forma de estratificación del lenguaje de Bajtín (1989), se contempló la propuesta de la estratificación de los discursos según: la pertenencia social, la posición en la estructura social, la profesión, las emociones y sentimientos, y la subjetividad enunciada a través del discurso; así, se buscan en el discurso:

Matices semánticos, tonos valorativos, alabanzas.

Identidad social.

Concepciones del mundo.

La estilística del discurso, tonos, entonaciones (Bajtín, 1989, pp. 94, 95).

Un apoyo que sirvió para contrastar la información de sus relatos, fueron algunas ideas que se recuperaron de sus reflexiones, diarios de clase y ensayos de los cursos de *El Maestro y su Práctica Docente* y *Análisis de la Práctica Docente*.

Con base en los relatos discursivos, los cuales son referentes de sentido común, se identificaron códigos a partir de palabras reiterativas, y con este fundamento se agruparon las primeras categorías de análisis.

Las categorías identificadas a partir de sus relatos se prefiguran desde dos vertientes: los ordenamientos institucionales y las influencias familiares y escolares como ideas de sentido común, en algunos casos siguiendo una secuencia lógica de lo escolar y lo familiar en continuación directa con lo institucional; finalmente son construidas de manera simbólica; de ahí las docentes construyeron nuevas ideas, algunas con rupturas en relación con las interacciones sociales que les indicaban ciertas actitudes por seguir. Cada una de las representaciones de las profesoras se cruzan y se diferencian en el tiempo, de forma que en un momento son compartidas y en otro siguen caminos disímboles, se vuelven polémicas. La posición del sujeto toma conciencia y define el sentido de sus acciones.

## **REPRESENTACIONES DESDE LOS ORDENAMIENTOS INSTITUCIONALES**

Esta categoría encontrada en los relatos vinculados a sus representaciones sociales constituye la relación entre el marco institucional como espacio de interacción social de donde obtienen ciertas informaciones básicas en torno de la profesión y la elaboración de

sus representaciones influidas por dicha instancia de la que forman parte y en la cual han interiorizado una gran cantidad de creencias y mitos de la realidad social; de esta manera hay diferentes sentidos orientados de acuerdo con el lugar donde laboran: escuelas públicas, privadas, comunitarias, dependientes del gobierno de la ciudad. De ello se desprenden ciertos sentidos construidos acerca de la profesión; los significados se derivan de lo que le atribuye la institución a la profesión y el proceso de institucionalización de ésta. Por ejemplo, dos sentidos polares giran en relación con el sentido de la formación profesional, por parte de la institución se le exige preparación a nivel licenciatura; sin embargo, ellas mismas la buscan como motivación intrínseca, lo cual recuerda la concepción de formación en Ferry, la cual, dice, deviene del interior como un deseo interno.

## REPRESENTACIONES Y EDUCACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR

Construida desde los valores interiorizados, criticados, negados, negociados y dialogados en estos ámbitos, esta categoría fue un elemento influyente en la conformación de las representaciones; específicamente está presente en las ideas acerca de los valores aprendidos por parte de los padres y maestros asociados a identidades de género; trasladaron dichos valores a su entorno profesional como profesoras con los niños, en algunos casos se presentaron como verdaderas confrontaciones sociales del sujeto con su realidad escolar.

En cuanto a las actitudes ante la profesión como aspecto que configura la representación se encontraron en los relatos: decisiones asumidas en su situación familiar, en relación con la profesión por seguir, sus experiencias escolares, las analogías elaboradas de la educación que dieron a sus hijos utilizada como referente de comparación en sus funciones de enseñar a los alumnos.

Por otro lado, se siguió un eje de análisis que atraviesa la identificación de las representaciones, la identidad profesional, estructurada desde los contextos institucionales y asociada a eventos vividos por las profesoras y su experiencia profesional. Está conformada por representaciones asociadas a figuras de profesores: modelos profesionales por seguir, relacionados con creencias y valores sobre la profesión. Este eje se identificó en todos aquellos relatos en los que existieron una o varias figuras de sus profesores de la niñez y adolescencia con los que se identificaron como un modelo de profesor basado en el deber ser, tanto los que les dejaron experiencias positivas como traumas que marcaron su infancia; asimismo, se condensan referentes traídos de la historia, de lo institucionalizado y asimilado por ellas como tejido social construido desde sus interpretaciones simbólicas de la profesión. Finalmente, dentro de estas categorías se ubicaron núcleos a partir de los cuales se asoma una idea de la profesión.

Otros elementos que trastocaron las categorías señaladas arriba fueron: creencias, mitos, ideologías, cultura, valores, relaciones subjetivas y emocionales en concordancia con la profesión, desarrollados en su entorno sociocultural, acordes con la información que recibían de sus círculos de interacción. Se identificaron momentos críticos de sentido relacionados con su cultura e ideología, lo que pensaron de la profesión de educadora como ideal; dichos pensamientos se ligaron a la necesidad de atender a su hijo o hijos.

Un enlace que orientó la identificación de las representaciones fueron las interacciones sociales en las distintas escuelas donde ellas trabajaron, consideradas como ambientes de los cuales extrajeron una gran cantidad de información; a través de esas interacciones establecieron comunicación con sus pares, directivos, padres, la familia, los amigos, en cursos, a lo largo de toda su experiencia personal y profesional; en esos espacios es donde se crean y recrean los sentidos y significados de la profesión.

En este proceso se cruzaron diferentes dimensiones que orientaron la confirmación de la representación, por ejemplo, los orde-

namientos institucionales se interiorizaron de manera muy diversa en cada profesora; algunas estaban de acuerdo con la institucionalización de reglas, al afirmar y reproducir las normas establecidas, aunque en algún momento, ellas mismas expresaban críticas o negaciones con respecto de dichos ordenamientos; esto confirma lo que señaló Rodríguez (2007) en términos de la coexistencia en una misma representación de representaciones ya sea hegemónicas o polémicas en diversos grados, esta autora afirma la posibilidad de identificar la jerarquía de este contenido de acuerdo con el tipo de representación.

Se evidenció la correlación entre creencias y valores aprendidos en los entornos familiares y escolares, se develó de dónde provenían esas ideas y la forma cómo las profesoras las integraron en sus actitudes ante la profesión, según su posición en el interior de una institución y dependiendo de la situación coyuntural por la que atravesaba tanto la institución como su situación profesional particular y social.

Otra forma de llegar a la identificación de las representaciones fue a través de un proceso inferencial y del análisis del discurso, por ejemplo, en el relato de una profesora se presentaron de manera reiterativa preguntas, negaciones y críticas que, analizadas en conjunto, permitieron identificar un primer sentido de la actitud ante la institución y la profesión; se trataba de una forma primitiva, un primer indicio, que evidenciaba la forma en que algunas de las profesoras miraban a la institución en un sentido de subversión de lo establecido, que cuestionaba su forma de organización, una interpelación acerca de la profesión, aunque de manera limitada indicaba una tendencia hacia una representación polémica más que hegemónica, que toma distancia de representaciones naturalizadas de la actividad de educadora vista como madre amorosa; no obstante que los valores aprendidos intervinieron de manera confusa en su toma de decisiones, sin embargo, no lograban transformar del todo su sentido de la profesión.





---

## CAPÍTULO 4

### LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PROFESIÓN EN PROFESORAS DE PREESCOLAR

En este capítulo se expone el análisis del proceso de construcción del contenido de las representaciones de la profesión del grupo de profesoras descrito anteriormente. Dichos contenidos han sido elaborados a partir de la interacción social de las profesoras de preescolar con las diferentes personas con las cuales se comunican en diversos contextos a través de lenguajes y códigos específicos.

Este proceso comunicativo les ha permitido crear y recrear su realidad en sentidos diversos, los cuales se sustentan en aspectos ideológicos, políticos, valores, creencias, sentimientos y emociones que integran su ser social y su subjetividad.

La apropiación de conocimientos, ideas o creencias es una acción que se interpreta por parte de los sujetos con ciertas connotaciones culturales y de acuerdo con sus vivencias particulares. Shutz (1974) señala que el basamento primordial de nuestro ser en el mundo reside en el espacio y tiempo subjetivos y sostiene que el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, aunque es un ser social enraizado en una realidad intersubjetiva. “Su expresión individualizada depende de la situación exclusiva que ocupa el individuo en el mundo social” (Shutz, 1974, p. 18).

La posición que cada sujeto adopta en la sociedad guarda una relación directa con su educación vivida en diferentes espacios; ésta es un referente básico de información que se vive como parte de su historia; en el caso de las profesoras, es un medio a través del cual se van relacionando con los otros y que les sirve para orientar su carrera profesional.

La representación se obtiene desde la conversación cara a cara, de acuerdo con su grupo de pertenencia, hasta el contacto con los libros, en la interacción cotidiana con los demás, con autoridades, profesores, compañeros, padres, alumnos, en cursos, conferencias, con amigos, entre otros.

En esos espacios de interacción social se estructuran las ideas que conforman lo que Giménez (1997) llama complejos simbólicos culturales. Los individuos, dice, internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia.

La misma pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir, según Giménez, un complejo simbólico cultural que funciona como su emblema; pertenecer a un grupo implica a la vez asumir una representación social concerniente a ese grupo.

Otro elemento de sentido común que han construido desde diversas fuentes son: los aspectos asociados al oficio, la tarea de planificación, la evaluación, el vínculo entre la profesión y el currículo, su papel en la relación con los alumnos etcétera, elementos que se vinculan con la funcionalidad de la representación de la profesión.

Las representaciones se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas; son las siguientes:

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

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

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

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

A fin de seguir un hilo de estos procesos, a continuación, se describen las características profesionales de los sujetos de estudio.

Las profesoras investigadas manifiestan en sus pensamientos diferentes niveles de conciencia con respecto de la profesión.

Las representaciones

También definen la identidad y la especificidad de los grupos. Ellas también tienen por función situar a los individuos y a los grupos en el campo

social... las representaciones... permiten la elaboración de una identidad social y personal (Carugati, citado por Giménez, 1997, p. 8).

Tanto la información como la actitud hacia la profesión influyen en la representación que tienen de ésta; estos aspectos constituyen lazos a través de los cuales pueden interactuar con otros profesionales y desenvolverse en el medio escolar.

### **¿QUIÉNES SON ESTAS PROFESORAS?**

En este inciso, sólo se mencionan algunos datos generales que las identifican como grupo social, los datos más puntuales de cada una como proceso se tratan a lo largo de sus relatos.

Las 14 profesoras que integran este estudio son en su totalidad mujeres mexicanas que nacieron en la Ciudad de México; sus edades fluctúan entre los 23 y los 40 años de edad; pertenecen a las delegaciones Tláhuac, Iztapalapa, Xochimilco, Contreras, Coyoacán y Tlalpan; sus padres provienen de distintos estados de la república mexicana.

### **Situación social y laboral**

En este rubro se estableció la categoría de solteras separadas para las que vivieron en unión libre y luego se separaron; en el inicio de la investigación había casadas en proceso de separación y divorcio, finalmente se divorciaron tres; siete son casadas; dos solteras sin hijos; una está separada temporalmente de la pareja y una más se separó recientemente.

El promedio de hijos es tres, la mayoría vive con ellos y sólo en dos casos viven con sus hijos y sus padres; los primeros tienen edades desde 1 a 17 años, unos cursan la secundaria y uno la preparatoria.

Dos profesoras trabajan en centros comunitarios, siete en escuelas particulares, tres en públicas y dos en Cendi del gobierno de la ciudad; una de ellas es directora de un jardín de niños público, otra es responsable de un jardín comunitario; atienden a niños de maternal y preescolar cuyas edades van desde 1 a 5 años, antes de ingresar a primaria.

Cuatro de ellas cuentan con algún familiar que es maestro; la mayoría es de escuelas particulares y mantiene una posición económica por debajo de la situación del resto de los maestros de escuelas públicas, este dato se constata por la comparación de los salarios, entre escuelas públicas y privadas; en cuanto a las posibilidades que tienen de ingresar a programas compensatorios como la carrera magisterial, para las de escuelas públicas es posible, mientras que para las otras no lo es.

La situación anterior sitúa a las primeras en una posición de desventaja, ya que un gran número de escuelas particulares donde trabajan es sólo un negocio, el salario y las condiciones para un desarrollo profesional no son muy prometedoras, ya que además no les dan acceso a atención médica a la que tienen derecho como trabajadoras, ni a otras prestaciones sociales de ley; si alguna decide salir de este círculo, el proceso para ubicarse en una escuela que les brinde un salario equiparable al de las escuelas públicas de mejor nivel es largo y difícil, a menos que cuenten con un apoyo que las ubique en una escuela.

Debido a diversas circunstancias, las egresadas con nivel de asistentes o puericultura lograron salir adelante ante una adversidad social como haber sido rechazadas por más de una institución educativa de nivel profesional; su actitud ante esta situación de desventaja al no poder ingresar a estudios superiores fue en un primer momento de cierto desajuste, frustración y desmotivación ante el estudio; posteriormente, decidieron continuar estudiando.

A estas profesoras les tocó vivir fuertes coyunturas sociales, por ejemplo, la problemática del ingreso a nivel medio superior, y los cada vez menos lugares en las universidades, en franca competen-

cia con miles de estudiantes que buscan las mismas oportunidades educativas. Padecieron la falta de una alternativa formativa por lo cual optaron por otros caminos, para algunas sin la vocación o el deseo de llegar a ser profesoras.

La mayoría intentó hasta en cuatro ocasiones ingresar a la educación media superior y posteriormente a una universidad, sin embargo, no lo consiguió, ello marcó en gran medida su futuro y la elección de su carrera. Por lo menos tres de ellas por diferentes circunstancias críticas de su vida abandonaron la oportunidad de continuar estudiando en el nivel licenciatura en la opción que habían elegido inicialmente.

La identidad profesional de las docentes de escuelas particulares es altamente cuestionada socialmente por no cumplir con cierto perfil profesional para trabajar como educadoras, esto lo señalan tanto los padres como las autoridades y en el mismo gremio las otras profesoras que sí cuentan con estudios de normal en escuelas públicas; por lo anterior, su situación laboral cambia constantemente y con ello sus representaciones se van transformando.

Las educadoras de escuelas particulares, comunitarias y de los Cendi del gobierno conforman un nuevo sector magisterial que no tienen el antecedente de una formación inicial como profesoras normalistas, ingresaron a ese grupo social por diversas causas, entre las que se ubican: sus relaciones sociales con personas del ámbito docente (así lograron colocarse en una escuela particular), se les presentó la oportunidad del trabajo, algunas contaban con algún familiar que es maestro y las integró al sistema, otras buscaron la forma de ser maestras para tener tiempo y lugar de atención para sus hijos. En esta investigación, 11 profesoras mantienen este perfil.

Tres profesoras de escuelas públicas, sujetos de este estudio, enfrentan otros cuestionamientos sociales, así como una serie de críticas debido principalmente a su formación pedagógica, las competencias exigidas a partir de la reforma de preescolar 2004, y al papel que juegan con respecto de su función en el nivel preescolar,

bajo nuevas orientaciones como su obligatoriedad en la educación básica.

La mayoría pertenece a un origen de clase social media baja y media; sus padres tienen nivel académico de primaria y secundaria, casi todas mantienen una posición económica que cubre apenas lo suficiente para su desarrollo personal y profesional. En las familias de tres profesoras se enfrentaron problemas de alcoholismo de los padres y conflictos emocionales derivados de esta situación. Asimismo, se observaron otras situaciones difíciles, por ejemplo, dos de las maestras asumieron el rol de madres en apoyo a su familia, quedando a cargo de sus hermanos económica y moralmente.

La extracción social de los sujetos y su pertenencia a grupos de familias muy diversas influyeron algunas veces con fuertes limitaciones de información y cultura, pero no impidió su acceso a mejores oportunidades de estudio y trabajo a futuro; las profesoras de escuelas particulares ubicadas en una situación de franca desventaja social afrontaron críticas de su familia y de las personas con las que interactuaban porque no pudieron estudiar en la universidad que deseaban, algunas relatan que ya no querían hacer otro intento por temor a ser evidenciadas ante familiares y amigos; paradójicamente estos eventos las orillaron a continuar su búsqueda hasta ubicarse en los diferentes contextos escolares, aunque en ese proceso ya en una situación social diferente.

Las profesoras tienen conciencia de los problemas en sus familias; en algún momento debido a esa situación crítica buscaron como alternativa salidas falsas: un novio, un embarazo, una religión. Asimismo, emergieron nuevas crisis en la etapa de juventud que vivieron paralelamente a la necesidad tanto de ser reconocidas socialmente como buenas estudiantes e hijas responsables, así como de ayudar a su familia a través de la búsqueda de un trabajo “salir adelante con mis hijos, estar tranquila, formar una familia”.

Las de escuelas particulares, comunitarias y Cendi en su mayoría inician su profesión como asistentes educativas, no como maestras y con el paso de los años la escuela les otorga la posibili-

dad de trabajar con niños de nivel preescolar y en algunos casos de primaria, con lo cual se transforma su estatus profesional ya que se convierten, en determinado momento, en maestras, aunque su permanencia está condicionada a la reforma que establece el nivel preescolar como obligatorio, con esta modificación sólo pueden continuar en el trabajo si estudian una licenciatura relacionada con la educación. En la actualidad, una de ellas aprobó el examen de concurso para obtener un contrato en la SEP; sin embargo, ante las actuales reformas, deberá acreditar permanentemente dichos exámenes cada año.

La licenciatura les sirve para poder afianzarse en el medio, de otra manera no podrían seguir siendo maestras; son profesoras-madres que traen consigo una historia muy particular, no estudiaron en la normal de educadoras ni en la de maestros, son en su mayoría mujeres casadas o solteras con hijos.

Las de escuelas públicas son egresadas de distintas normales de educadoras, trabajan en jardines de niños públicos, son también madres de niños pequeños; sus condiciones de trabajo difieren de las del primer grupo, poseen varias ventajas laborales, pero también tienen otros conflictos sociolaborales; éstos se describen puntualmente en sus propios relatos.

Estas últimas han tenido otra trayectoria, aparentemente menos difícil, sin embargo, enfrentan escenarios muy competitivos por el sistema de escalafón a través del cual pueden acceder a puestos de directivos de supervisión, jefaturas y coordinación del sistema.

En el ámbito descrito anteriormente es donde se ha observado una serie de apreciaciones generalizadas entre estas maestras en torno de su visión sobre su situación como mujeres responsables de familia y su vinculación con el trabajo paralelo de la docencia, cuestión que carga con implicaciones educativas, socioculturales, psicológicas, ideológicas, institucionales, políticas, de género y poder que subyacen en su labor de enseñanza a niños de educación básica.

Ese trabajo contiene en gran medida fuertes cargas ideológicas en torno de diversos aspectos educativos, por ejemplo, desde sus



representaciones sociales piensan que el buen maestro debe controlar al grupo, esto es una necesidad básica en la actuación docente, algo que la institución les exige cotidianamente, por ello para estas profesoras es de suma importancia el sentido que imprimen a sus prácticas, pues ello trasciende en el estatus que se les otorga por parte de la comunidad escolar.

El trabajo realizado directamente con las profesoras pone al descubierto un sujeto heterogéneo, con una historia particular que trae a diario en su interacción con otros sujetos: maestros, niños, autoridades, esposos, hijos, padres, etc. Es un sujeto que tiene intereses, expectativas, deseos que en muchas ocasiones se ven obstaculizados, frenados y limitados, en pocos casos son congruentes con sus intereses personales y profesionales.

En estos procesos educativos se identifica una forma particular de acción educativa ya que son mujeres que viven la exigencia institucional de ser ejemplo y muestra del ideal de maestro “bueno”, históricamente ubicado como la “piedra angular del sistema educativo” o el portador del cambio social con espíritu de sacrificio.

Elas realizan sus actividades diarias con una carga ideológica, psicológica, sociocultural y política, en ello interviene una particular asunción de ciertas representaciones sociales del hacer docente, a partir de las cuales tratan de resolver problemas educativos que se les presentan día con día, tanto en el ámbito escolar, como en el familiar. Por muchos años han enfrentado situaciones educativas desde lo que ellas consideran un deber ser ético de la profesión.

Las profesoras estudiadas se enfrentan a otras historias, otros puntos de vista, otras ideologías, aunque en la mayoría de los casos sin percatarse de todo ese entramado de procesos y situaciones complejos internos y externos que constituyen la práctica docente, así como la vida cotidiana de las mujeres, madres, maestras. Asumen ideas desde su propia historia, y la forma cómo viven ciertos eventos sociales, algunas integran otras miradas e intentan resolver situaciones inciertas y conflictivas dando un sentido distinto a la profesión al ya impuesto socialmente.

Una parte de las profesoras que se analizan en esta investigación, interesadas en mejorar su práctica y presionadas laboralmente por las instituciones, cursan la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, por lo que fue oportuno integrar sus propias representaciones de la profesión, ya que su posición como estudiantes universitarias representa una mirada distinta al resto de sus compañeras profesoras.

La visión que manifiestan algunas parte de lo asimilado en la constitución de su representación como profesoras; sin embargo, como se señaló antes, las designaciones socioculturales que se les han atribuido están relacionadas, por un lado, con la institucionalización de la profesión y, por otro, con su propia biografía, aspectos que imbricados e influidos recíprocamente dan cierto sentido a la profesión.

Los procesos vividos por ellas están vinculados a sus capacidades y potencialidades como seres humanos y como profesionistas, con las formas como se han ido relacionando con su contexto, con las personas que las rodean en los ámbitos familiar y escolar desde sus primeras experiencias de la infancia hasta su vida adulta. Se rescatan aspectos de su vida privada y pública, el proceso contempla sus experiencias escolares y profesionales en las que existen aspectos de influencia hacia sus R. S.; ese conjunto de ambientes culturales e interacciones con los otros dan cuenta de las influencias que ejercieron poder sobre ellas mismas, de lo asimilado o rechazado, del entorno que las enmarca, lo que han hecho ante la vida, y la actitud con la que se relacionan y enfrentan su realidad en los dos ámbitos que se influyen mutuamente, el escolar y el familiar.

Este conjunto de ideas construidas a lo largo de su formación suelen estar en contraposición a lo estipulado por la institución, ahí se encuentran tensiones entre sujeto-institución que generan a su vez emociones trascendentes en sus vidas. Esta situación crea en ellas diferentes cuestionamientos de identidad, ser buenas profesoras, cumplir las normas, cubrir las expectativas que los otros tienen sobre ellas, asumir las reglas y ordenamientos institucionales o crear

modos distintos de realizar su práctica profesional, adaptar las normas desde sus creencias.

De esta manera, se devela que, en algún momento de su vida como profesoras, interiorizan que deben ser responsables desde distintas esferas: ser madres, maestras y esposas. Asumen ciertos roles, algunas veces siguiendo lo establecido, en otras ocasiones revelándose abiertamente a ello, aunque este actuar les cueste en ocasiones su puesto de trabajo.

Como se planteó en la introducción de este trabajo, el problema de la profesión docente en mujeres está fuertemente vinculado a los aspectos de género, pues esta situación marca los distintos roles y funciones por desarrollar en el interior de las instituciones; así, la representación es construida a partir de las designaciones externas y las habituaciones que las mismas docentes reproducen de manera cotidiana en la escuela.

En los siguientes apartados se rescata lo más relevante de los anteriores procesos: la educación recibida de la familia, los ordenamientos institucionales, las experiencias escolares y familiares como factores intervinientes en la constitución de sus representaciones.

## EDUCACIÓN FAMILIAR

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

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

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

La educación que reciben mujeres y hombres a lo largo de su vida en la familia, en la escuela y en diversos entornos socioculturales marca los procesos que cada uno de ellos sigue; sin embargo, es posible que cada sujeto establezca formas distintas de mirar esa realidad y construya desde sus propias atribuciones una visión distinta de ese entorno.

En el estudio acerca del poder de la familia en su función educativa, se señala que

Es la madre a quien se considera responsable fundamental de la educación temprana de los niños, es oprimida, subordinada y marginada, se convierte en agente de la transmisión de la ideología dominante al contribuir que niñas y niños acepten e internalicen la reclusión de la mujer en su papel doméstico, como única realidad posible (Gerbilsky Sshlimovich, 1995, p. 12).

En las interacciones cotidianas los sujetos aprenden diversas formas de apropiación de la realidad, así como una serie de normas, reglas, creencias, mitos, prejuicios en torno de lo que significa ser mujer, hombre, estudiante, profesionista, madre; asimismo, se apropian de diversos significados de la familia, la pareja y la profesión. La comunicación con las personas con las que establecen contacto cotidiano, en diversos encuentros cara a cara, es relevante para la construcción de la realidad y de sus propias representaciones. En este proceso comunicativo, el conocimiento del sentido común se revela como medio idóneo para analizar la participación de los sujetos en sus contextos con base en sus representaciones.

Las influencias que cada persona recibe de su entorno en relación con el sentido que debe dar a su vida están enmarcadas por expe-

riencias biográfico-relacionales (Dubar, 1993), las actitudes asumidas para con diversos problemas dependen de toda esa historia y de su relación con los otros; si bien existe una influencia cultural del lugar donde pertenecemos no es determinante con respecto de las ideas, creencias, valoraciones que se construyen sobre la realidad. El sujeto elabora, crea e instituye nuevas ideas acerca de lo que considera bueno, aceptable, positivo para su vida y para su realización como persona; aprende, acepta, rechaza, construye, negocia ideas y alternativas ante diversas situaciones que le son significativas; construye nuevos significados en función de estas decisiones, en ello va en juego la posición que cada persona adopta de acuerdo con el lugar que ocupa en esta sociedad, en un espacio concreto, en relación con los otros; aquí es donde se presentan los primeros conflictos, disyuntivas, tensiones, contradicciones, expectativas, deseos, intereses y motivaciones en relación con lo que una determinada persona piensa y lo que la sociedad le exige o impone como un deber ser.

Así, en la familia y en la escuela se pueden presentar tensiones socioculturales sobre cómo debe ser una persona, aquéllas son las primeras instancias que educan al ser humano, son espacios donde se juega el poder, se acepta, reproduce, rechaza y negocian diversos significados de la realidad con las figuras de autoridad en relación con la propia persona.

Es común que hoy en día un niño o un adolescente rechacen la escuela, que se revelen ante los designios de su familia; en la juventud aun con más intensidad se enfrentan a una serie de situaciones en las que deben decidir con respecto del rumbo que tomará su vida; se presentan momentos críticos y coyunturales decisivos para el futuro como qué estudiar, seguir en la escuela o no; de igual manera surge la cuestión de qué decisión tomar acerca de la vida en pareja, cuál profesión puede ser la mejor, la que más guste, en la que se gane más dinero, en la que se obtenga una posición estable o la que los padres indiquen. Comúnmente se piensa en qué trabajo conseguir; por ejemplo, se enfrenta la decisión de continuar con un embarazo o no, cuestión que trae consecuencias directas para

su desarrollo profesional; estos aspectos fueron trascendentes en la vida de estas profesoras, configuraron lo que se conoce como sus representaciones sociales.

A continuación, se presenta de manera sintética el proceso de construcción de sus representaciones en torno de la profesión; en él se mencionan datos particulares de cada profesora a fin de que el lector la contextualice desde su relato biográfico. Los esquemas culturales aquí caracterizados se van reflejando en su vida profesional, ya como acuerdos, críticas, reflexiones, preguntas o negaciones, lo que históricamente constituye una guía para la identificación de sus representaciones de la realidad.

### **Esquemas culturales interiorizados en la familia y en la escuela**

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

Esta autora sintetiza las características fundamentales de toda representación social:

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

Las representaciones sociales son:

Programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad;

sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y con los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida (Jodelet, 2000, p. 10).

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

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

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

El concepto de representaciones sociales designa:

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

El tipo de realidad social al que apunta el concepto de representación social está fuertemente zurcido por un conjunto de elementos de muy diversa naturaleza: procesos cognitivos, inserciones socia-

les, factores afectivos, sistema de valores que deben tener cabida simultáneamente en el instrumento conceptual utilizado para dilucidarlo (Ibáñez, 1988, p. 171).

La información que cada sujeto recibe no se asimila de manera pasiva, sino que produce una elaboración propia desde diversos sentidos. En los siguientes relatos se presenta una serie de situaciones cotidianas en las que cada profesora va conformando, a través de su educación, un capital cultural que posteriormente potencia para integrarlo a la profesión de enseñar como conocimiento de sentido común.

### *Profesora 1*

Ella tiene experiencia como profesora de inglés en un colegio particular, aprendió el idioma a temprana edad por influencia de su madre y en varias escuelas particulares; cursó el bachillerato en prepa abierta, es madre de dos hijos en edad preescolar; es una mujer crítica de todo lo que le rodea; ha reflexionado acerca de la educación recibida por los padres y en la escuela; en sus relatos se observó que los primeros personajes que resaltan en su discurso como referentes básicos significativos de información en su vida son sus padres y las personas directamente relacionadas con su crianza: aparecen su madre, su padre y la escuela privada como instancias portadoras de conocimientos e información básica en la estructuración de su esquema cultural y representación como profesora de inglés, luego como orientadora comunitaria. La madre es un referente significativo, ya que es la responsable de la manutención de la familia, es la que a través de múltiples empleos (entre éstos de profesora de inglés) se hace cargo de los hijos, lo cual transforma el esquema cultural tradicional de la familia en la que el padre se considera la figura protectora. Ella señala:

**Mi mamá nos enseñó... mi mamá nos metió en una escuela de paga; sólo estuvimos un año escolar, es una escuela bilingüe.** No recuerdo haber visto a mi papá en ese tiempo o quizá sí por temporadas ya que mi



mamá nos decía que no lo veíamos porque no le daba nada para nosotros y que no le ayudaba en nada, **mi mamá tuvo que manejar un pesero para mantenernos** y también **trabajó de maestra de inglés en un kínder**, pero le pagaban muy poco... (Profa. 1).

De acuerdo con este relato, las vivencias con su madre evidencian que ésta fue una primera influencia que prefigura su sentido crítico hacia el papel que tienen los padres en la educación de los hijos; paradójicamente en su rol de madre vive con fuertes presiones y dilemas ya que es a la vez profesora y madre.

En la apreciación de su padre, muestra ciertas alabanzas hacia su forma de ser; aunque ausente en determinados momentos, tiene interés en la educación de sus hijos, ella recuerda sus enseñanzas como **valores dignos** de seguir; sus consejos constituyen una figura identitaria análoga a la del profesor que es divertido, ocurrente, canta y motiva a los estudiantes a escribir historias, así percibe ella a su padre, en términos prácticos esas ideas se convierten en una herramienta viable para reproducirla con los niños que educa:

...empecé a conocer un poco a **mi padre, era muy divertido y ocurrente, siempre cantaba y nos decía que escribiéramos historias. En ese tiempo a mí me gustaba mucho contar mis sueños y le aumentaba de mi cosecha convirtiéndolos en cuentos, y en casa de mi mamá ya no me pelaban prácticamente;** y él se mostraba muy interesado y me animaba para que yo siguiera inventando (Profa. 1).

Así, esta profesora interioriza un sentido reflexivo como parte de su formación, cuestión planteada como reflexión en la acción en Schön (1992, p. 25), como un tipo de conocimiento dinámico opuesto al conocimiento científico más estático, se evidencia una reflexión crítica no sólo de su práctica profesional, sino de toda su existencia social; ello le permite tender puentes hacia una educación innovadora un tanto bajo la influencia importante de su padre, que es una figura de apoyo a las ideas que se le van presentando

en la práctica, mientras que la madre aparentemente tiende más a obstaculizar sus ideas. Desde estos momentos se va delineando una figura de profesora activa que utiliza sus sueños para construir cuentos.

Los padres continúan siendo los principales personajes de los que las profesoras obtienen ciertos valores, van conformando sus ideas y creencias no sólo desde el deber ser; de igual manera, la forma de ser y relacionarse con ellos puede ser ejemplo de lo que no se desea, se niega y rechaza; en su relato se observa que inicialmente contradijo tajantemente la idea de ser maestra propuesta por su madre: “yo maestra, qué horror...” frase peyorativa que muestra un sentimiento de rechazo a la profesión, tal vez por ser una idea sugerida por su madre. En su discurso y de forma ambivalente retoma implícitamente ideas de la madre y a la vez las rechaza.

Desde pequeña fue conformando una visión de escuela que para ella pudo ser un ideal por seguir, la idea del vínculo con la naturaleza; el juego simbólico es una actividad que se ha seguido por décadas, es el modelo que planteó la escuela activa y que siguieron otros educadores; para ella es la primera referencia social de identificación con la profesión. Se vincula además con la pedagogía de Froebel como una relación ideal en la educación de los niños en contacto con la naturaleza y el juego.

Las vivencias de la infancia al aire libre, los juegos y las interacciones con otros niños son una forma de vida, son aprendizajes que se llevan a otros espacios, otros tiempos, es el presente de lo vivido, pero al mismo tiempo es el futuro que se perfila desde el ahora; es la memoria que siempre se trae a cuestas. En el caso de esta profesora, implica los desacuerdos con las escuelas tradicionales, que son sus principales interlocutoras; establece un sentido crítico hacia éstas, ya que ha percibido grandes deficiencias en el contacto cotidiano con ellas, ahí vivió una serie de injusticias, para ella representan espacios de rechazo contrastados con la libertad que tuvo en la educación en ambientes al aire libre, de alguna manera es un saber que se integra a la idea de cómo un niño puede desarrollarse íntegramente

en un espacio escolar y social más amplio; los juegos tradicionales son formas de interacción con los niños que pocas educadoras continuaban llevando a cabo.

Mi infancia ahí fue muy agradable ya que las calles aun no estaban pavimentadas...; **jugábamos mucho hoyitos, a la casa del árbol, amigo secreto, escondidillas, bote, stop, columpios, la mano peluda, nos grabábamos en la grabadora y hacíamos un programa** que se llamaba tones para los preguntones, etcétera (Profa. 1).

La alusión a un espacio ligado a la naturaleza y en libertad recuerda a educadores como Froebel, Sumerhill y Montessori. Desde la visión de ésta para que ocurra el necesario desarrollo del niño, es preciso dos cosas: “una relación integral con su medio ambiente, con las cosas y las personas que se encuentran en él”. (Polk, 1991, p. 55). Cabe preguntarse si esta profesora considera ese saber, esa sensibilidad intuitiva en su acervo de conocimientos como herramientas necesarias para la docencia.

En este primer relato, el sentido crítico se observa en relación con la misma función de la escuela y la generación de pensamientos que en un momento dado pueden trastocarla como parte de la necesaria transformación social, al respecto se dice que la escuela: “como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad” (Sacristán y Pérez, 2008, p. 18). Los pensamientos de esta profesora, en el sentido de la actividad creadora, activa y lúdica, son elementos de transformación escolar.

De esta manera, el cruce entre lo biográfico y la perspectiva profesional posibilita dar un sentido al tipo de profesor que se desea en un entorno posible para lograrlo, en la descripción hay una analogía de identificación con la figura de una profesora activa, crítica y dinámica que actúa de forma congruente en una escuela activa. La

profesora recuerda las vivencias de su niñez, rememora a algunos de sus profesores como activos con una función de orientadores. Menciona la importancia del juego simbólico para el desarrollo óptimo de la infancia; éstos son sus referentes para la comprensión de un entorno educativo en el que se puede lograr un mejor desarrollo para los infantes.

### *Profesora 2*

Para esta profesora la relación con sus padres marca igualmente varios aspectos de su desarrollo profesional a futuro. Cuenta con una formación inicial de bachillerato y una carrera técnica como asistente educativa; es madre de un hijo adolescente, tiene experiencia en un centro de desarrollo infantil privado, centra la atención en la educación recibida sobre todo del padre, al cual se refiere por un lado con grandes alabanzas y, por otro, lo critica por el alcoholismo que padece. Su etapa de juventud y las dificultades familiares fueron decisivas en la estructuración de su representación. Con el tiempo reflexiona en esos procesos educativos y los valora como errores o ideales de su educación que lleva como experiencia hasta su relación con alumnos y con su hijo. Así lo describe esta profesora:

**Mi mamá siempre ha trabajado** desde que éramos niños mi hermano y yo, su trabajo consistía en trabajar en casa; recuerdo que como **ella tenía que trabajar yo me iba sola a la escuela, le ayudaba a cuidar a mi hermano**, el trabajo de mi papá consistía en la albañilería, recuerdo que en ocasiones trabajaba y en otras no, tenía problemas de alcoholismo, por lo cual **mi mamá tenía que trabajar sin descansar para poder sacarnos adelante**. La escolaridad de mi mamá es sólo la primaria (Profa. 2).

En este relato se reitera de manera significativa la importancia del trabajo de la madre; la figura materna es un ejemplo de la responsabilidad para con sus hijos, es una figura identitaria básica en su percepción de la realidad; en la adolescencia, esta profesora tiene un

papel preponderante a cargo del hogar, asume el rol de madre como un mandato de la familia; así, aprendió a dar un servicio al otro. En cuanto a su padre, menciona de forma ambivalente un reconocimiento por los momentos vividos con él y a la vez un marcado sentimiento de reclamo por su alcoholismo. Su experiencia con sus padres es un factor decisivo en la estructuración de su representación. En su camino por la docencia más que figuras de apoyo, se surgieron personajes que tendieron a obstaculizar su desarrollo profesional, el caso de su esposo es contundente. Uno de sus deseos es superarse profesionalmente y hacerse responsable de su hijo. Se muestra acorde con el perfil que socialmente se ha demandado a la educadora: tierna y amorosa con los niños.

Esta cuestión se encuentra avalada históricamente desde los primeros educadores como Froebel, quien sostenía que “era necesaria el alma femenina en la formación del niño pequeño” (Cuellar, 2005, p. 62). Aunado a lo anterior, recuerda la crítica que haría Apple, en torno de la educación, que “se construye no sólo sobre la dinámica de clases, sino sobre dinámicas de raza y sexo” (Apple, 1997, p. 13).

### *Profesora 3*

Tiene formación inicial de bachillerato en el CCH Oriente de la UNAM y de asistente educativa en una escuela particular, expresa constantemente que su experiencia como profesora fue interrumpida por su situación personal como madre; pudo ingresar a estudios de normal, sin embargo, su proceso se vio truncado por las exigencias del que en ese entonces era su novio. Relata que en la infancia tuvo una educación común, padres que intentaron ayudar a sus hijos en la medida de sus posibilidades; el apoyo de su padre fue de suma importancia en una etapa crítica como madre de familia de tres hijos y en su situación coyuntural de soltera. Cuenta con estudios de asistente educativa; desarrolla un alto valor hacia la responsabilidad y compromiso con las instituciones; ha sido profesora de preescolar en varios jardines particulares y ha enfrentado

grandes retos y dilemas en cuanto a su vida profesional. Recuerda así su educación:

Pues yo puedo decir que fue una buena educación porque ellos me enseñaron a ser responsable, bueno también es de que uno quiere, ¿no?, **porque desde la guardería, preescolar me enseñaron a cumplir las tareas, con todo lo que me pedían en la escuela.** El problema que teníamos mis hermanos y yo era que **como mi papá y mi mamá trabajaban, cuando teníamos tareas no nos ayudaban a hacerlas y pues lo que nosotros podíamos hacer lo hacíamos** (Profa. 3).

Un aspecto que ha aprendido en la familia y en la escuela es el valor de la responsabilidad, el cual reproduce en el interior de las escuelas en contacto con los niños, esta idea es pensada como elemento inmanente a la profesión. De este aprendizaje elabora la idea de “cumplir con lo que pide la escuela”. Sobresale también que en estos tres casos, las expectativas de estudio están relacionadas con su extracción de clase.

Estas dos últimas experiencias señaladas indican una seria reflexión con respecto del papel que jugó la ausencia de sus padres: culturalmente esto se ha criticado como una falta de responsabilidad, no obstante, en su experiencia lo considera un factor que en particular a ella le dio la posibilidad de ser más comprometida. Es un valor que lleva al entorno escolar, a pesar de que sus experiencias pudieran expresar lo contrario. Manifiesta una tendencia a identificarse con la visión de la norma institucional aprendida a partir de sus experiencias negativas y positivas como profesora de jardín de niños.

#### *Profesora 4*

Es una persona que ha tenido un apoyo importante por parte del padre en lo que respecta a su proceso formativo, éste fue un referente trascendente en su orientación profesional, en su relato se aprecia

que acepta sus opiniones y decisiones incondicionalmente; en su discurso se observa al padre como figura de apoyo fundamental en su orientación profesional pues se preocupó por el futuro de sus hijos. Ante los variados intentos de ella para acceder a una universidad, finalmente la hicieron decidirse por una formación que por consejo de su padre era conveniente. Es profesora con experiencia en varios colegios particulares; gracias a sus estudios como intérprete y traductora, atiende la formación en el área de español y de inglés. Es madre de dos pequeños y está casada.

Su relato evidencia un ideal de escuela que ella misma experimentó, reconoce el valor pedagógico de un espacio educativo que cuenta con una infraestructura amplia y que logra cubrir diversas necesidades del desarrollo de los infantes, a través de un papel más activo centrado en el aprendizaje de los niños en contacto con la naturaleza. Reconoce cuando una escuela no favorece estos aspectos, ello hace recordar los ideales de la educación naturalista de Foebel. En su experiencia como profesora critica a las escuelas que no cubren estas características:

Cuando era pequeña **me gustaba jugar a la maestra**, ya que cuando tenía cinco años **mi padre regularizaba a mis primos y recuerdo que a mi hermano y a mí nos sentaba también con ellos y aunque todavía no sabíamos leer ni escribir, nos decía que hiciéramos un dibujo o alguna plana de bolitas en un cuaderno especial que teníamos sólo para nosotros, mi madre también nos apoyaba en lo mismo, ya que como mi hermano y yo somos los más pequeños, siempre quisimos imitar y hacer lo mismo que mis hermanas las grandes, porque las veíamos hacer tarea y nos llamaba la atención, eso sucedía cuando estaba cursando el kínder, sólo asistí un año a la edad de 5 a 6 años, fue de gobierno y la verdad al principio como todos los niños me dio temor, pero después me gustaba mucho ir al kínder, recuerdo que era una escuela grande con dos áreas de juego, un chapoteadero, parcelas donde sembrábamos zanahorias y rábanos y al final de año que ya habían crecido los cortábamos y los lavábamos y hacíamos una ensalada para comérmola, también contaba con una**

área verde aparte de las parcelas, con una aula para el teatro guiñol y mi aula era con mesas redondas y sillas pequeñas, contábamos con botes de crayolas, hojas para pintar y colorear y otros materiales (Profa. 4).

#### *Profesora 5*

Ella ha trabajado desde temprana edad en contacto con instituciones que ofrecen servicios a poblaciones con capacidades diversas, de ahí desarrolló saberes y experiencias diferentes, que, cruzadas con su historia familiar, la han ubicado en una representación centrada en el sacrificio de la profesión; esta actitud tiene como antecedente el sentimiento de no haber sido reconocida ni vista por la familia ni por sus profesores, lo cual es frustrante para ella; a partir de ello se observaron distintas problemáticas en las instituciones escolares en las que ha estado, la **actitud crítica** hacia éstas se ha ido desarrollando poco a poco, la sumisión aprendida en la familia se transforma en crítica argumentada hacia autoridades con las que al final interactúa como responsable de un centro escolar, señala:

La educación eh... a nivel familiar... pues fue algo difícil porque por parte de mi papá... **nos desecharon** completamente como familia, no éramos muy dignos de ellos, entonces **fuimos muy desechados, muy agredidos** constantemente... y por parte de mi mamá y de mi papá pues **he estado en una familia con un papá alcohólico, entonces ha sido muy difícil, y casi creo que la responsabilidad la ha llevado mi mamá. Es la que ha llevado la responsabilidad, ella ha trabajado muchísimo** (Profa. 5).

Los valores que esta profesora aprendió están determinados por una serie de injusticias hacia la familia y hacia la figura de la madre; lo que aprendió está marcado por un rol femenino con un espíritu de servicio y sacrificio hacia los otros, cuestión que luego se reafirma en el entorno de la iglesia donde se formó como profesora. Son experiencias que conformarán un sentido crítico de los valores aprendidos. La figura materna es una imagen que cobra fuerza



como mujer trabajadora, responsable de toda la familia, esta figura identitaria representa para ella una forma de ser y actuar en la sociedad. Es un antecedente importante de su representación como profesora.

### *Profesora 6*

La formación de bachillerato de esta profesora fue en una vocacional, es la única de toda su familia que ha continuado estudiando, ella señala que es la “rara de la familia”; entró a la vocacional, pero no la terminó; se dio a la tarea de buscar otra escuela para seguir estudiando, trabajó durante algunos años, se casó a temprana edad y tuvo una hija.

En la historia de esta profesora se observa una **crítica a los padres y a la escuela** por las formas de escasa atención a la individualidad de los educandos; desde su experiencia reflexiva, lo práctico en la vida es lo más importante; sostiene fuertes críticas hacia el padre por su alcoholismo y a su madre por su sumisión; para ella es un valor interiorizado sin duda integrado a la vida práctica, aunque no aprendido en la familia, forma parte de su experiencia vivida y de la conciencia desarrollada desde sus vivencias como hija. Con algunas expectativas truncadas, hoy cuenta con un trabajo en un Cendi del gobierno de la ciudad atendiendo a los niños preescolares.

### *Profesora 7*

Esta profesora tiene una formación inicial en la preparatoria; es una persona en busca de experiencias nuevas, considera que su educación fue buena; la Licenciatura en Comunicación de la UNAM no bastó para cubrir esa búsqueda; es una mujer crítica que vivió experiencias interesantes a lo largo de tres años en EUA.; insertada por su hermana en el sistema de enseñanza activa optó por una formación como guía Montessori, carrera que ha seguido por ocho años en diferentes colegios particulares que trabajan con ese enfo-

que. Es casada, madre de tres niñas; ha sorteado momentos difíciles como madre y profesionista; integra dentro de esta educación el **valor del respeto** hacia las personas como algo aprendido de manera consciente. De manera similar a la profesora 1, sus experiencias lúdicas y en su caso la educación afectiva de sus padres la acercan a la expectativa de una formación activa con los educandos. Sus padres, aun ausentes por tiempos prolongados con sus hijos, integraron valores como el respeto:

Papá y mamá, bueno, en las mañanas sí nos cuidaban, porque ambos trabajaban, en la parte de la mañana nos cuidaba una vecina, éramos en ese tiempo sólo mi hermana y yo, entonces **el horario de un obrero le permitía también estar con nosotros**, y pues ya nos íbamos..., **yo me acuerdo mucho de que jugábamos a las “estrais”... nos apapachaban mucho los dos, como que siempre era esta parte de “ah, hija”, el abrazo y el beso... Iba en una escuela de gobierno... pues para uno fue bueno ¿no?, era lo único que uno conocía, y era una educación buena, más que nada, yo creo, que eran los principios y valores que te inculcaban tus papás ¿no?, que a pesar de no estar en casa como todo el día, este... pues había esta parte que te inculcan inconscientemente de respeto hacia las demás personas** (Profa. 7).

### *Profesora 8*

Estudió trabajo social en un Cetic, es soltera sin hijos. Obtuvo mucho apoyo por parte de su padre para estudiar esa carrera técnica, le inculcaron el valor de la responsabilidad con igualdad de derechos entre sus hermanos. Optó por el trabajo de profesora por necesidades laborales, ya que en su casa le enseñaron el valor de la responsabilidad y la importancia de seguir reglas. Aunque en una primera etapa de su experiencia docente en escuela particular no asume una actitud crítica, va integrando poco a poco la forma reflexiva de ver la realidad en su paso por la universidad. Transforma totalmente su visión de la profesión a lo largo de muchos años, en su trabajo

demuestra compromiso y dedicación con los niños que atiende, ve la educación recibida como algo positivo. El apoyo de orientación del padre es fundamental en su busca de identidad profesional:

Mi mamá se dedica al hogar, ella solamente estudió hasta primaria, este... e igual al hogar, al cuidado de nosotros, nos llevaba a la escuela, nos apoyaba en las tareas, en lo que podía, y mi papá fue igual: “¿qué están haciendo?, ¿qué quieren ser de grandes?”, ¿no? siempre nos decía, y nos premiaba el Día de Reyes o cuando nos, así cuando nos llevaba de paseo. Pues **mi papá y mi mamá siempre fueron de reglas: tienes tiempo para jugar, tienes tiempo para hacer tarea, pero también tu responsabilidad es ayudarme en la casa, igual no era mucho: recoger tus juguetes o a lavar los trastes posiblemente. Así para todos igual** (Profa. 8).

Su familia coadyuva en la asimilación de las reglas que ordenan la vida social, se tornan como imperativos por seguir en la cotidianidad, finalmente son formas de integrarse a la forma de organización social imperante, aunque con algunos beneficios, por ejemplo, para todos sus hermanos era igual el trabajo, cuestión que sale de lo común dentro de las características comunes de la familia mexicana.

#### *Profesora 9*

La educación recibida por esta profesora muestra una situación muy sentida desde su género como hija única en medio de todos sus hermanos varones, deja entrever cierto mandato exigido en su medio cultural: ella será la única que tiene el poder de guiar a la familia. Hay huellas de una inclinación hacia una profesión vinculada con la naturaleza y el trabajo en la tierra, es egresada del CCH Oriente, sin embargo, sus deseos de ser agrónoma se ven frustrados, retoma en su lugar estudios técnicos de inglés y computación que la llevan por el camino de la docencia. Es divorciada y madre de dos hijos adolescentes; su representación de la profesión, lo veremos más adelante, está ligada con este evento social.

Tuve la oportunidad de ayudar a cortar pepino, todo eso **con gente del campo, ahí me quedé clavada, me impactó y me gustó, pero también considero que mi personalidad tiene algo de querer ayudar siempre a alguien, he creído que nosotros estamos aquí para algo, no se trata de nada más pasar por la vida y ya, es eso, que mi estancia aquí este... sirva para algo, ¿para qué estoy aquí? (ríe)** (Profa. 9).

La risa acompañada del cuestionamiento ¿para qué estoy aquí? significa un acto de reflexión y hasta subversión, una pregunta que lleva a la conciencia del sujeto para sí con una cierta duda del papel que puede lograr, del ideal de maestro que puede llegar a ser y su rol dentro de la sociedad.

Desde la época posrevolucionaria un profesor con sentido ético era un ejemplo para las personas, un guía del cambio de conciencia que requería la población que recién salía de la crisis social; su idea de ayudar y estar “clavada” con gente del campo es un ejemplo de la tradición educativa que considera a la educación como medio para alcanzar el desarrollo social; el papel del maestro históricamente asumido e interiorizado en ese sentido fue trascendental en la etapa mencionada; sin embargo, en la actualidad continúa siendo un referente importante de identidad profesional.

#### *Profesora 10*

Es profesora de jardín público, egresada de la normal de educadoras, con varios años de experiencia como profesora de preescolar, es una persona que evidencia férreas críticas a la escuela que ve cómo se corrompe cada vez más. Es madre divorciada con un hijo.

En su educación familiar existen claras tendencias ideológicas en relación con la educación desde el género, ya que en su familia se tiende a sobreproteger al sexo femenino con la **creencia**, principalmente de su padre, de que la protección de un hermano menor es garantía de seguridad a la mujer, el rol impuesto es también para los hermanos; se cree que el hermano menor podría salvar algunas

situaciones que ella enfrentó como adolescente, también tuvo una experiencia difícil con el padre de su hijo. Relata su educación de la siguiente manera:

Pues mis papás como que **nos protegían más a las mujeres, se iban a cuidar más a las mujeres**, y siempre que yo quería salir o que iba a ir a la tienda o que me invitaban a una fiesta o algo, “**pues sí, pero vete con tu hermano, y vete con tu hermano**”; y siempre me querían mandar con **mi hermano** (Profa. 10).

En otros procesos educativos, hay ciertas tendencias orientadas hacia el logro de aprendizajes muy específicos, en ocasiones motivados por el deseo de los padres, de lo que ellos mismos no lograron y esperan de sus hijos como es el caso de la madre de la profesora once.

#### *Profesora 11*

Ella estudió para educadora en la normal de maestras de jardines de niños; es una mujer inquieta, casada y madre de dos hijos, hija de una familia tradicional. Aquí la influencia educativa se dio del lado materno, su madre en toda su educación básica le enseñó danza regional, actividad que marca en lo futuro su tendencia profesional como docente; ella hace énfasis en la formación profesional de sus hermanos y se compara señalando que ella también deseaba y podía lograr una carrera profesional, de inicio a ella le gustaba Comunicación; la influencia de su madre tuvo un peso importante en su formación:

Mi papá es de Puebla, él es panadero, mi mamá es de Morelos, ella se dedica al hogar, tengo tres hermanos, uno es veterinario, otro ingeniero civil y el otro estudió letras hispanoamericanas, **todos son universitarios, yo por qué iba a ser la excepción**. Yo recuerdo una infancia feliz, mi mamá se hizo a la cuestión empírica, a los cuatro **desde chiquitos nos dieron clase**

**de gimnasia, de danza regional, ella lo aprendió de su entorno, ya dejó la danza hasta los 18 años** (Profa. 11).

### *Profesora 12*

Esta profesora es casada y madre de dos hijos adolescentes, hizo estudios como asistente educativa pues deseaba integrarse como maestra en el centro donde trabajaba su suegra. Los recuerdos positivos de la escuela son elementos básicos en la estructuración de su esquema cultural y en su apreciación actual del ideal de la escuela y la profesión; su educación se desarrolla en diferentes lugares ya que su familia sigue por diferentes rumbos el trabajo de su padre. El contacto de su familia como conserjes de una escuela fue un apoyo que la motiva a desear ser profesora de un Cendi del gobierno de la ciudad; llama la atención su visión de la escuela y del espacio ideado para los infantes, es en cierta forma una analogía extraída de su propio pensamiento en su etapa infantil, un elemento que guarda en su memoria como algo imprescindible en la escuela para motivar a los niños:

Los primeros tres años de vida radiqué en Ciudad Neza, en el Estado de México, los dos siguientes años radiqué en el país de Guatemala por cuestiones de trabajo de mi papá, recuerdo muy bien **la escuela, me gustaba mucho el kínder porque había casitas de muñecas y todo lo que había dentro era al tamaño de nosotras**, me gusta recordar viendo fotografías que existen en mi casa, terminó el trabajo de mi papá y regresamos a México (Profa. 12).

### *Profesora 13*

Para esta profesora la experiencia escolar y las vivencias con su madre le dejaron una huella profunda; su propia identidad es trasfigurada en la imagen de su hermana gemela, una y otra representan para la escuela la misma persona, al grado de que si reprueban a

una, reprobaban a la otra; la individualidad no existe. En ese sentido se marca la tendencia necesaria de la representación de una profesora que sea a la vez orientadora y madre amorosa. Su misma situación como esposa y madre de tres hijos adolescentes la llevan a cuestionar su papel en su casa. A partir de sus saberes y experiencia en el centro infantil impulsado por su hermana, decide forjar un centro escolar propio; con ayuda del programa de solidaridad busca ser independiente y organiza el centro comunitario, esta situación la obliga a atender ciertos compromisos sociales con la comunidad, se inserta así en un espacio público que ya no desea abandonar. La gestión que realiza le permite ser reconocida socialmente fuera del hogar. Su principal crítica está orientada a profesores autoritarios y escuelas tradicionales.

#### *Profesora 14*

Esta profesora es egresada de la normal de educadoras de jardines de niños; tiene ya larga experiencia como docente, actualmente labora como inspectora de zona; el proceso para llegar a este puesto fue de alrededor de 20 años, una larga trayectoria como educadora y luego como directora; ha enfrentado la competencia característica de la nueva profesión. Está casada, es su segundo matrimonio, tiene tres hijos, vivió en una familia monoparental extensa que ella caracteriza con una influencia matriarcal; su madre y las figuras femeninas en su familia son personas trascendentales en su vida, representan una imagen de fortaleza. Aunque no siguió la carrera que la madre deseaba, aprendió de ella a ser independiente y a hacer lo que le agradaba, ella lo relata así:

¿La educación que me dieron ellos? eh... bueno, **nada más existió la de mi mamá porque mi papá no... no figura.** Este... **lo que yo aprendí de mi mamá es que había que estudiar, había que valorar todo lo que se pudiera conocer... queda huérfana, entonces bueno, se queda al frente de la familia. Fue el aprender que las mujeres no tenemos que estar a la expectativa**

**o a expensas de los hombres; que también las mujeres podemos estudiar, y eso te marca... mientras otras compañeras estaban con la idea de que me voy a estudiar mientras me voy a casar, yo tenía muy claro que me iba a estudiar; pero no era mientras me casaba.** A ella le hubiera encantado que yo estudiara medicina, sobre todo la militar, pero nunca me gustó la medicina ni ser militar (Profa. 14).

Una forma de ser autónoma es marcar diferencias ideológicas con la propia familia; la misma historia vivida con su madre le indica que la realidad es diferente, que es preciso deslindarse de ciertas posiciones para avanzar como profesional ante un mundo en el que la mujer va por delante, no está a expensas de los hombres y es responsable de su familia; marca un sentido crítico que trasciende en su desarrollo profesional; la idea del hombre protector, emanada de la figura de su padre, simplemente “no figura”.

En las ideas de esta maestra, resalta una identificación crítica con las ideas de su madre, esta representación se puede considerar reflexiva y crítica.

Al respecto se señala que:

Los sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan a las personas de nuestro entorno próximo o lejano, en síntesis el conocimiento ingenuo o espontáneo se constituye a partir de nuestras experiencias, de informaciones, modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la educación y la comunicación social (Ibáñez, 1988, p. 171).

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



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

Las representaciones para esta autora se encuentran materializadas en los discursos, son transportadas por la palabra, vehiculizadas dentro de los mensajes e imágenes de los hechos de comunicación, cristalizadas en conductas y disposiciones materiales o espaciales (Jodelet, 2007, p. 32).

En el caso de las profesoras, la escuela, los directores, los padres de familia, los alumnos, el recreo, la junta de profesores, los consejos técnicos, etc. son o crean espacios fundamentales para la construcción de las R. S.; es la vida cotidiana (Héller, 1985) como supremacía de la realidad.

Las implicaciones valorales en la educación de estas profesoras se mueven entre lo asimilado y valorado o criticado tanto en la familia como en la escuela. En ese sentido se dice que:

La socialización y la inculcación anclan al sujeto en las estructuras socioculturales del presente forjadas en el pasado, le hacen heredero de una tradición, “hijo de su tiempo”, pero no lo constituyen como realizador de valores porque no implican su deseo, su intención y su acción para transformar la realidad existente (Yuren, 1996, p. 272).

Sus relatos, en un sentido crítico, orientan la necesidad de una formación valoral, ya que al transformar conscientemente la realidad objetiva, el sujeto necesariamente reflexiona y recupera su experiencia transformándose a sí mismo (Yuren, 1996, p. 272).

En ese sentido afirma: “será poco efectivo tratar de formar individuos democráticos en estructuras de interacción que limitan la

participación, o tratar de formar individuos tolerantes en un ambiente en el que es frecuente la burla, la discriminación y el dogmatismo” (Yuren, 1996, p. 272).

Se incluyen sus experiencias escolares con sus primeros maestros, aquellos que sirvieron de imagen o modelo del “buen maestro”; estos elementos se articulan con los contextos sociales, coyunturas o crisis sociales en las que ellas actuaron.

Un fenómeno trascendente que les tocó vivir fue el cambio de las condiciones para acceder a la educación media superior y de ahí a una carrera con nivel de licenciatura; cada año vieron reducidas sus posibilidades de encontrar lugar en alguna facultad, sobre todo las de alta demanda, ya que las universidades fueron cerrando el número de lugares en cada escuela. Para la mayoría de estas profesoras, esto fue un verdadero conflicto social con el que se cruzaron otros problemas como su situación de pareja y, sin una alternativa educativa, optaron por caminos aparentemente fáciles para lograr sus expectativas de mejoramiento social y económico.

En el nivel social en el que fueron formadas, la educación se concibe (como en muchos otros sectores sociales y niveles económicos) como un elemento que les traerá mejores condiciones de trabajo y de vida, esto forma parte de las influencias socioculturales de su formación. En estas ideas influyen los intercambios de comunicación con los pares, así como con las personas con las que se comunican cotidianamente en diferentes momentos y espacios de la vida cotidiana.

El hecho de convertirse en maestras, en el caso de las profesoras de escuelas particulares, sucede prácticamente por una cuestión de servicio, de méritos y tal vez por otras circunstancias que se ahondarán en sus experiencias profesionales; sin embargo, el proceso que las llevó a situarse en ese lugar paralelamente con su historia familiar, no es reflexionado ni pensado por ellas hasta su ingreso a la licenciatura. Reconocen que el acceso a la profesión les cambió la vida, pudo ser un medio de transformación personal, una posibilidad de vincularse con ese entorno educativo público.

En el caso de las profesoras de escuelas públicas, el camino en la práctica estuvo trazado desde su elección de la normal de maestras; si bien pensaron en otra carrera, al final fue la de maestra la que prevaleció ante otras posibles profesiones.

## INTERESES VOCACIONALES Y PROFESIONALES

De acuerdo con Alliaud (2003), los esquemas o modelos conformados por los maestros a lo largo de la propia trayectoria escolar actúan conformando sus prácticas y representaciones. Nutrida del pasado, la experiencia escolar “encarnada” en los sujetos nutre el presente y potencia sus efectos en tanto fue aprendida en situación, en estos casos de descontrol de su orientación vocacional.

...me quedé medio año sin estudiar porque **no logré entrar a la preparatoria**, pero en las siguientes inscripciones logré quedarme en el bachillerato, estaba en el turno de la tarde (Profa. 2).

La situación por la que atraviesan los estudiantes cuando han sido rechazados de nivel medio superior o superior es un momento crítico, a algunos les llega a paralizar socialmente, se encuentran desorientados en el camino por seguir ya que han puesto todas sus expectativas en el ingreso a escuelas que les garanticen un desarrollo profesional. Los apoyos recibidos por el padre son un factor decisivo para continuar sus estudios.

**Hice un examen en la UNAM para la carrera de Ciencias de la Comunicación, no me quedé ni en una ni en otra, [sic.] volví a intentar. Hice el examen de la UNAM y no me quedé, como puede notar estaba muy indecisa en lo que quería estudiar ya que no lo hacía para un área, sino realicé varios exámenes para diferentes carreras. Mi padre al ver la preocupación que no quedaba en ninguna universidad, me dio la opción de estudiar en una escuela privada, me entró la idea por casarme y pensé, si me caso**

no quiero que mi padre me ayude a pagar la universidad, no sería justo, **decidí casarme** (Profa. 4).

Las decisiones que se toman en cuanto a los rumbos de vida, se centran en procesos culturales considerados por ellas como antagónicos: o te casas o estudias; ya decepcionada de las escasas oportunidades de estudiar una carrera profesional, opta por una decisión en ese momento crítico, para ella es aparentemente fácil, sin embargo, el casarse es una decisión plena de creencias que en lo futuro la coloca en situaciones más complejas para continuar sus estudios: ser madre, estudiante y trabajadora en un mismo tiempo. En estos relatos lo que se observa, por un lado, es la falta de oportunidades escolares, fenómeno crítico en nuestro país que se agudiza en determinadas esferas sociales y, por otro lado, decisiones tomadas desde referentes culturales tradicionales, cargados de idealismos y salidas falsas, como el matrimonio.

Otro testimonio da cuenta de esos difíciles momentos:

**Hice examen para la normal de especialización y lo pasé, pero en la iglesia donde cursé la prepa me dijeron que no salía mi certificado; mi error fue no sacar copia de materias que pasé, los hicieron perdidizos, era la angustia de querer pasar y no perder mi lugar en la normal y era lo administrativo del certificado; yo quedé súper mal, estaba completamente bloqueada, me deprimí y la psicóloga me dijo que lo dejara por un año** (Profa. 5).

En el caso anterior, las crisis ocasionadas por la burocracia y la corrupción escolar aunadas a su propia biografía son procesos imperiosos que la colocan en estados de bloqueo y depresión muy fuertes. Es una idea reiterada por esta profesora, al grado que se interioriza en sus acciones, repercutiendo en su desarrollo profesional. Son elementos fundamentales sobre los que se elabora una crítica férrea a la institución y una continua búsqueda de identidad profesional.

**Los múltiples problemas familiares y personales influyeron para que no le echara ganas y desertara de ahí.** Mi mayor motivo para superarme fue mi hija (Profa. 6).

Diversas situaciones críticas que se cruzan la hacen elegir un camino común, como en los otros casos; ante ello surge la pregunta: el hecho de que no encuentren alternativas escolares, ¿las desmotiva para seguir estudiando?, ¿es una determinación individual?, ¿o esta decisión es parte de su cultura de género en la que se educaron y recibieron mensajes desde niñas? En los hechos, es una crítica contundente a la escuela y su sentido rígido actual; el único factor que las mueve a transformar su vida y continuar su formación a pesar de los factores de riesgo son los hijos. Los conflictos familiares provocan desgano para lograr una meta, luego devienen otras crisis como la de pareja que intensifican la incertidumbre escolar y profesional.

Entonces **mi papá dijo: “no hay problema, si no quieres ese CETI, éste y si quieres otra carrera, pues te cambiamos de escuela”.** Ahí me quedé, es la carrera de trabajo social, pero solamente es la carrera técnica (Profa. 8).

En los casos anteriores, se abre la pregunta acerca de su condición social y familiar como un factor influyente en las decisiones tomadas tanto en relación con sus expectativas de formación como en lo que corresponde a su inserción laboral en trabajos que iniciaron como asistentes con bajos sueldos. Como lo ha señalado Willis (1978), desde la teoría de la reproducción, los hijos de obreros eligen trabajos subordinados.

Los padres son figuras importantes en la orientación vocacional de algunas de estas docentes, a las profesoras 3, 4, 8 y 10 las apoyaron; preocupados por el futuro de sus hijas, hacen lo imposible por motivarlas para seguir estudiando; en este caso no hay diferencias de género con respecto de las oportunidades para hijas e hijos.

**...a mí se me pasó la convocatoria, ni me enteré cuando salió... Entonces este... mis papás investigaron con una maestra y les dijo que iba a salir la convocatoria y que había, en ese tiempo, había los bachilleratos pedagógicos.** Ahí estudié el bachillerato, pero ahí empezó el sistema para ser maestra de preescolar (Profa. 10).

Este padre es una figura clave para que la profesora lograra insertarse en la normal de educadoras, se convierte en un apoyo directo para el logro de sus objetivos.

Con respecto de estas situaciones, Alliaud plantea:

Los maestros llamados “inexpertos” son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. Un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar. De este modo, el colectivo magisterial parece provisto de una “cultura”, “formato o gramática” (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas... (Alliaud, 2003).

La madre de esta profesora es una figura identitaria importante, paradójicamente a pesar de ser pieza de fortaleza central de la familia de origen y la de su descendencia, restringe las ideas de su hija por ciertos prejuicios y estereotipos sociales de género con respecto de la profesión por seguir. La idea de ser profesora transita poco a poco en sus primeros pasos bajo la idea de la educación de la mujer como domesticación (Hierro, 1993). Logra establecer cierta autonomía de ella, decide otra profesión: ser maestra.

Algunas de estas profesoras no pudieron estudiar en la institución que deseaban, la mayoría pensó en la UNAM como opción importante, este proceso las fue desmotivando, relatan que ya no querían hacer otro intento por temor a ser evidenciadas ante familiares y amigos como mujeres fracasadas; paradójicamente estos eventos las orillaron a continuar una búsqueda hasta ubicarse en los contextos escolares, pero ahora ya en una situación diferente, al-

gunas buscaron la oportunidad de trabajar como profesoras, otras llegaron por diversas circunstancias a esta profesión.

Con respecto de la falta de oportunidades y derecho a la educación, Aboites (2012) evidencia que desde los años ochenta en el periodo de De la Madrid, se establecen convenios con el Fondo Monetario Internacional, en los que se ve reducida la asignación de presupuesto a la educación, lo que trajo como consecuencia la reducción de la matrícula en diferentes niveles educativos, acorde con el presupuesto asignado.

El grupo de profesoras de escuelas particulares que en un momento determinado de sus vidas fue rechazado socialmente por algunas instituciones educativas, se transformó a través de un largo proceso de concientización de su lugar en la institución, por ejemplo, la profesora 8 cuenta sobre una serie de discriminaciones sociales en la escuela donde labora. La misma situación crítica en ese lugar, en términos emocionales y económicos, la llevó a lo largo de los años a moverse en su capacidad y habilidades en la relación pedagógica con los niños, se convirtió en agente social crítico de su realidad que fue transformando su identidad profesional; su situación social fue por largos periodos de exclusión, con cierto nivel de conciencia de su papel como educadora cuidadora, tal vez con la única meta de estar ubicada en un trabajo, de no sentirse excluida social y laboralmente.

Al respecto se comprende bien la idea de la constitución de la identidad profesional cuyo problema en la sociedad actual radica en la dificultad para mantenerse en un lugar fijo y estable, pertenecer a una escuela como profesora; estas docentes van de un lado a otro buscando algo que no son y desean ser, como formadoras de otros seres humanos, desean ser buenas profesoras, dar amor a los niños, orientarlos y ser responsables de su educación, y sobre todo mantener su trabajo que se ve fuertemente amenazado.

La idea de libertad asimilada en la infancia se vuelve a retomar en los niveles superiores; aunada a los intereses profesionales iniciales de estas profesoras, todos muy variados, vemos que había in-

clinaciones hacia carreras como arqueología, derecho, agronomía, comunicación, normal de especialización, etcétera.

En sus trayectorias profesionales se encontraron saltos importantes en cuanto a su formación inicial y las orientaciones profesionales posteriores, por ejemplo: de trabajo social, estudios de derecho, antropología, comunicación, turismo a educadoras; también hay intentos frustrados de inscripción a otras escuelas, en este caso, por hacer conjeturas erradas, por centrarse en pensamientos duales, o esto o aquello, abandonaron esas posibilidades, por ejemplo:

...pensando en que el inglés se me facilitaba ese año hice mi examen para la ENAH y en la confusión de gustos y emoción escogí etnología y no arqueología, me quedé, hice mi examen para la licenciatura en turismo y me quedé, pero está hasta Indios Verdes y no me gustó el sistema, seguía siendo muy técnico y lo que yo necesitaba era estar con alguien, me fui a vivir con un novio. Al siguiente año hice mi examen en el Anglo en la licenciatura en idiomas y también me quedé, pero no me atreví a decirle a mi mamá que si me la pagaba (Profa. 1).

Una vez que una de ellas aprobó el examen de la normal de especialización, otra en la misma normal de maestros y el resto de profesoras en otras carreras, esto aunado a la urgencia de encontrar un trabajo o por situaciones críticas como la relación con la madre y las expectativas de ambas siempre en tensión, su rumbo profesional se fue orientando en otros sentidos a los que originalmente habían pensado, en conjunto esta serie de situaciones fueron elementos decisivos para llegar a la profesión.

Decidí que si iba a estudiar algo no sería a costillas de mi mamá, yo buscaría algo que me gustara y mi mamá no tuviera que pagar tanto... por fin me sentía cómoda con todo: la escuela, los maestros, mis compañeros... (Profa. 1).



Eh... **me interesaba ingresar a Chapingo**, a agronomía, a la cual no pude ingresar para la edad que yo tenía, y haber dedicado a estudiar bastante, porque fue mucho lo que estudié; recuerdo que me agarraba los libros de biología y a leerlos y estudiarlos y estudiarlos y este... **No se dio la oportunidad, ¡bueno!** (Profa. 9).

Aun con todas las inquietudes profesionales e intereses truncados, estas profesoras asumen una actitud de aceptación de su realidad y le encuentran gusto a la profesión, a pesar de no haberla elegido. En seguida, vemos las influencias que ejercieron sus profesores como modelos profesionales.

### **Modelos profesionales por seguir. Recuerdos de maestros**

La objetivación tiene relación con la materialización de la representación, se elige determinada idea, a través de un lenguaje común, de acuerdo con las normas establecidas por el grupo al que se pertenece, este conjunto de ideas particulares circula en los diferentes grupos y niveles sociales. En este caso se trata de la caracterización de sus profesores.

Jodelet menciona otra categoría relacionada con la objetivación: el agenciamiento, cuando uno se agencia algo, se lo apropia para internalizarlo como propio a través de una imagen, para posteriormente integrarlo a las relaciones que se sostienen con los otros en la realidad social.

De acuerdo con esta misma autora, se ponen en imágenes nociones abstractas, se da una textura material a las ideas, se hace corresponder cosas con palabras.

Para esta autora la objetivación implica tres fases:

- a) Selección y descontextualización de los elementos de una teoría de acuerdo a criterios culturales. Se separan del grupo de expertos para trasladarse al público.

- b) Formación de una imagen, reproducir de una manera visible una estructura conceptual.
- c) Naturalización: el modelo se concreta como explicación natural, ello puede tener una finalidad social, un interés particular. Se considera la biologización de lo social cuando transforma diferenciaciones sociales en diferencias de ser (Jodelet, 1986, p. 485).

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

El anclaje comprende varias modalidades que permiten comprender:

- a) Cómo se da significado al objeto representado, esto implica diferentes sentidos otorgados relacionados con una serie de valores o de contra valores al que se adhieren los grupos y que a su vez les da identidad.
- b) Cómo se utiliza la representación como sistema de interpretación de mundo social, marco e instrumento de conducta.
- c) Cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de elementos de esa recepción relacionados con la representación (Jodelet, 1986, pp. 486-487).

Se dice también que:

El campo remite a la idea de imagen, modelo social, contenido concreto y limitado de las proposiciones, se refieren a un aspecto preciso de la representación. La actitud se plantea en relación a la orientación general acerca del objeto de la representación: ésta puede ser compleja o simplificada en términos de aceptación o rechazo de una idea (Moscovici, 1979, p. 45).

Como resultado de ese proceso de internalización de ideas e idealizaciones con respecto a lo que se quiere hacer o ser, se elabora una forma primitiva de representación como parte de la objetivación, la cual está cargada de juicios en torno de la escuela y los profesores, producto de toda la experiencia acumulada en el proceso biográfico; resalta el momento de construcción de ese ideal aprehendido de las profesoras en sus escuelas, es reflejo de un conjunto de esquemas culturales, valores, afectos y recursos cotidianos que a futuro posibilitarán su acción como profesoras, así lo expresan:

**Con esa maestra fue la primera vez que pensé en ser maestra... recuerdo que las maestras eran muy jóvenes y lindas con nosotros, la que se quedó en definitiva se comportó muy bien, y yo la visitaba ya que vivía cerca de la escuela y nos daba limonada y galletas. Creo que con esa maestra fue la primera vez que pensé en ser maestra, la paciencia y la tolerancia con que nos trataba me inspiraba confianza; la escuela en estructura estaba muy bonita... (Profa. 1).**

La primera imagen que tiene de la profesora y de la escuela en forma de alabanza influye en su visión del deber ser de esta profesión; es lo más cercano a lo vivido en su infancia, en algunas circunstancias además resultó agradable, persisten las connotaciones bivalentes, cargadas de prejuicios sobre la imagen de la profesora: linda y joven. Al respecto, Morgade (1992) analiza el conjunto de situaciones económicas y contextuales en las que las docentes desarrollan su trabajo escolar y familiar, aunado a otros trabajos como vendedoras o a buscar doble jornada, en ese sentido bien podría pensarse que no reflejan mucho de estas características, más bien cansancio, agotamiento y mucho malestar (Esteve, 1995).

Fueron sus primeras experiencias pedagógicas alternativas al modelo tradicional de enseñar, también se refleja un poco de la figura de una madre dadora, que atiende a los niños. El ideal de profesora es aquella que inspira confianza, es paciente y tolerante y la idea de escuela es una que a su juicio considera bonita. Otro

maestro motivó a esta profesora para continuar estudiando, su función paternalista con ella representa la imagen del padre ausente, el siguiente relato evidencia tal situación:

**Me encantaban estos maestros, su forma de explicar las cosas, de adentrarnos en la historia, los experimentos, las salidas en donde observamos las cosas o los fenómenos naturales,** cuando veo la de *La lengua de las mariposas* me acuerdo de ellos dos, así eran de ese estilo de maestros. **Otro maestro que también influyó en mí era muy amigable y cotorrón, no era casado ni tenía hijos y cuando eran vacaciones procuraba que nos divirtiéramos haciendo ejercicio, nos llevaba al Ajusco o al parque, íbamos todos sus alumnos, grandes y chicos jugábamos de todo, estuvimos tres años... en el Cecyt 13, también ahí tuve mi llamado a la docencia con una maestra cubana, nos daba historia y era muy buena, nos interrogaba, trataba de ser constructivista, pero su modo nos intimidaba y mi maestro de filosofía (para mí grata sorpresa también es maestro de la unidad) con quien aprendí muchísimo más, nos dejaba libros muy interesantes. Un maestro de quinto y sexto creo que es de los que más me ha marcado y gracias al cual siempre he buscado la forma de seguir estudiando y prepararme, era muy paternalista y en ese tiempo yo ya no veía a mi papá (Profa. 1).**

Para la profesora 1, las experiencias vividas le sirven como parámetros prescriptivos del maestro ideal: es aquel que realiza experimentos con los estudiantes; promueve salidas para que observen fenómenos y la naturaleza; es amigable (en ese momento, para ella, eso tal vez estaba peleado con el hecho de ser casado y tener hijos); procura divertir a través del ejercicio; promueve el juego; es, en fin, un profesor que, combinado con la figura paterna, es cercano al modelo constructivista de la pedagogía activa. Se puede vislumbrar, desde las representaciones de esta profesora, una analogía de maestro que se ubica entre una figura paterna y una constructivista. El padre ausente fue su primer referente a partir del cual establece una imagen ideal de docente.

En la etapa de primaria recuerdo a mi maestra Beatriz de sexto grado, era una **persona seria**, pero atenta a las necesidades de sus alumnos, recuerdo que **cuando no entendías algo, ella te lo explicaba sin molestarte por tener que volverlo a hacer**. No recuerdo a ningún maestro más en esta edad. De la secundaria recuerdo a mi maestra del taller de artes plásticas, la puedo recordar físicamente como una **persona delgada, con lentes, seria, pero siempre al pendiente de lo que necesitaras**, recuerdo al prefecto que cómo me caía mal porque no me gustaba formarme hasta delante y lo hacía al final de la fila, pero como era chaparrita él siempre me pasaba al frente y eso me molestaba mucho (Profa. 2).

El relato anterior muestra cómo en el espacio escolar, sobre todo en el nivel medio, los alumnos aprenden a desarrollar una forma posible de vínculo retador hacia los profesores; ponerles apodosos es una de las alternativas que los educandos toman casi como un ritual, no hay maestro que se salve de esa costumbre que mantienen hasta la actualidad los estudiantes de secundaria; evidencia, por otro lado, su intolerancia hacia la imagen aceptada socialmente del profesor; en este caso, parece que se trata de alguien que prefiere atender sus gustos que quedar bien con una imagen estereotipada que se exige implícitamente a los docentes.

Otra de las profesoras menciona:

**Mi maestra me gustaba mucho cómo nos enseñaba y se ponía a jugar con nosotros a pesar de que ya tenía como 48 años, no era regañona**, pero cuando no le hacíamos caso hablaba fuerte y eso sí, siempre fue firme (Profa. 4).

El modelo de profesora por seguir es aquella que juega, que no es regañona, aunque en ocasiones requiera hablar fuerte y ser firme, o aquella que hace una clase como para tener ganas de seguir escuchándola. De esta manera se va delineando una forma de ser docente, de acuerdo con las emociones, sentimientos, afectos y aprendizajes que desarrollaron en ellas.

Una profesora la cual daba la asignatura de Historia de México y tenía una forma de explicar los temas que hacía que la clase pasara muy rápido y te quedabas con las ganas de seguir escuchando (Profa. 6).

Para la profesora 5, las experiencias con sus maestros fueron ambivalentes; manifiesta alabanzas, a la vez que nombra sentimientos negativos que la hicieron guardar recelo contra ellos y cierto **rechazo**; enuncia una serie de **críticas y juicios hacia ellos** por el trato recibido, lo cual le generó una forma contundente de crítica sarcástica en el momento que ríe y afirma que para ellos es invisible; al mismo tiempo esos pensamientos produjeron en ella un espíritu crítico y de conciencia con respecto de la educación, aunque también se observan idealizaciones de lo que es una maestra guapa, agradable, a la vez estricta que respeta a los alumnos, una maestra de inicio admirada que al final la rechaza. Esas expresiones de afecto incidieron a futuro en su percepción y experiencia profesional.

...había un maestro, **era muy complaciente con los alumnos, era muy agradable, se portó muy agradable ese maestro. La maestra Ángeles era una maestra que yo me acuerdo que era muy estricta pero... era una persona que tenía respeto a los alumnos. Y, una maestra que yo la tenía muy muy (admirada) y este, la admiraba mucho y la veía y la veía muy guapa**, entonces un día quise acercarme y darle un beso, y me dijo “no, no, usted ya está muy grande, usted ya no” y ahí me sentí muy mal, muy rechazada por ella y **fue la última vez ¿no? que me acerqué a un profesor.**

Ja ja ja, (ríe) bueno este... **eres invisible porque no te ven, o sea, eres “x” ¿no?** para la gente eh... eh... **para los maestros eres “x”, eres eh... parte de un grupo porque estás en una lista, pero no les interesa si aprendes, si no aprendes, si... si faltas o no faltas, si traes problemas, no, no les interesa nada de eso ¿no?** Después una maestra me ayudó a entrar, fuera ya de la escuela, **me ayudó**, me llevó a estudiar a... al sistema abierto, la secundaria, y ahí **conocí a un, a un maestro, era un muchacho y este... era muy amable, me ayudó mucho en, en la secundaria, a terminarla y, y como que me inyectaba eso de seguir estudiando...** (Profa. 5).

Esta profesora guarda una imagen de las formas relacionales que se viven en las escuelas, sin embargo, lo típico era rechazar, etiquetar y hasta golpear a los niños por alguna diferencia social, académica, de origen étnico, sexual, etcétera. Decide que es mejor alejarse de los docentes; alumnos y maestros no se acercan; percibe el ideal de profesora en su papel de orientadora que escucha y se interesa por los problemas de los estudiantes. La cuestión es que ciertos maestros dejan en los alumnos una huella profunda y un sentimiento de minusvalía trascendente en su posterior formación y seguridad en los estudios, sobre todo cuando son reprobados. La risa es una evidencia del sarcasmo que causa en ella la actitud de menosprecio por parte de sus profesoras. Los siguientes son dos ejemplos contundentes de esa situación:

**La maestra sí me tenía así como muy etiquetada.** Pues recuerdo que, el primer año **reprobé, reprobé** porque la maestra sí me tenía así como muy etiquetada, de “**aquí van los que saben más y los que no**”, e iba su hijo con nosotros, entonces **su hijo me molestaba mucho, y un día él se subió al pupitre y lo tiré y se descalabró. Entonces yo pienso que desde ahí la maestra me tomó, este... como que coraje o no sé.** Eso sí lo tengo muy presente. **Y me reprobó, volví a repetir el primer año.** Y la maestra Alicia, **ella sí me ayudó mucho** y estuve con ella dos años, **cuando repetí saqué buen promedio, porque no se me dificultaba nada, y me sentí más en confianza...** Ahm... tenía un **carácter muy fuerte, regañaba mucho, alzaba la voz, yo era muy tímida y me asustaba...** (Profa. 8).

La profesora 8 se percata de los errores cometidos por sus maestros, emite juicios valorativos críticos, a partir de analizar sus acciones y relaciones con los alumnos; en este ejercicio metadiscursivo logra identificar las creencias asimiladas y el peso que tienen las palabras de un adulto cuando se es niña; ella asimila, a partir de las expectativas de su profesora, que no puede con el aprendizaje, lo que le genera una actitud de desconfianza que empeora su carácter tímido. Por otra parte, tiene un sentimiento de reclamo hacia los padres en cuanto a que no les prestaban importancia a esas situaciones:

En segundo yo **a la maestra todavía la recuerdo con cariño porque sé que fue alguien que me ayudó, y que no me dijo “no puedes”**, entonces ya fue constante la ayuda y salí. Entonces así cursé la secundaria, **solamente cumplía con las tareas**. Igual cuando tenía duda preguntábamos, pero... solamente hasta ahí, **no hubo así de pláticas eh, que tuviera mucha confianza o “¿cómo está profesor?, ¿cómo le va?”**; nada de eso, **solamente era... ah ya viene el profesor, este, aquí está la tarea, los trabajos, los que pide... y ya** (Profa. 8).

El relato anterior da cuenta de la imagen de escuela y del sentido que tiene para los estudiantes asistir a ella, expresa una posición sumamente impersonal en la relación entre profesores y alumnos; pareciera que se describe un proceso escolar muy mecánico, ya que sólo se requiere cumplir con las tareas que deja el profesor; en esa situación, no existe el diálogo con los alumnos.

Una maestra que **me impactó porque era muy enérgica**, nombro a mi hermana porque el primer año de primaria, era más flojita y nos apuraba, **la maestra la golpeaba, o sea, le ponía los dedos y con el borrador**. Siempre vi a la maestra mal e incluso mi mamá pues abogaba por mi hermana, y **la maestra dijo que le iba a dar otra oportunidad pero que iba a reprobar a mi hermana y me iba a reprobar a mí también, porque mi mamá lo que no quería era que nos separaran**. Nos quedamos las dos en primero, y siguió con lo mismo la maestra. Ajá, **nos reprobó a las dos, y le jalaba las orejas, la castigaba con tabiques en el asta bandera**. Entonces yo pasé a **tercero y mi hermana se quedó en segundo**. Después yo pasé a cuarto y **ella la reprobó en segundo** (Profa. 13).

Los modelos por seguir se orientan desde lo que es reconocido socialmente como el maestro ideal con un valor positivo o bien el modelo de maestro que les causa **rechazo por los mismos recuerdos negativos** que experimentaron con él al desvalorizar sus capacidades. La profesora describe estos hechos, sin embargo, no logra formular una crítica abierta hacia aquella profesora, aun cuando sabe que se cometieron injusticias contra ella y su hermana.



La costumbre de etiquetar y tomar decisiones iguales para los hermanos constituía un hábito lleno de prejuicios, se consideraba que por ser de la misma familia cada alumno debía ser igual a su hermano. Esto implica la asunción de ciertos valores morales basados en el prejuicio y la intolerancia de mirar a los alumnos iguales sin respetar sus diferencias ni su personalidad.

Yo **sentía que no les importábamos a los profesores** como darnos una importancia ¿no?, como seres humanos que somos. Yo iba a la escuela como... pues es un requisito que te tienen que mandar, y siempre me había gustado como la convivencia con los niños, ya sabes que juegas y yo era la maestra y a todos les ponía a escribir. **En la universidad de una... profesora de historia, muy buena porque... te platicaba, te hacía show, y que en eso y los mayas, no sé muy vivo ¿no?, y ya sabes, no pasan lista, nada, pero que te dan ganas de entrar** (Profa. 7).

Las críticas y rechazo en sus discursos hacia ciertas formas de relación de sus maestros con las estudiantes que practicaban fueron muy contundentes; representan el modelo de profesora que no se desea ser.

Quando yo **estuve en cuarto año tuve una maestra de laboratorio, y yo no sé por qué pero no le caí, y siempre me trataba de hacer la vida de cuadritos ¿no?** y me dijo **que yo no iba a terminar, que yo no servía para esa carrera, que ella no sabía para qué yo estaba ahí, que mejor me dedicara a otra cosa, que me saliera y que me fuera a otra cosa porque eso no era lo mío** (Profa. 10).

Los valores extraídos de diferentes entornos culturales evidencian la influencia marcada por los medios de comunicación en los gustos de las profesoras, contrasta en ese sentido el valor otorgado a un personaje de televisión como la Chilindrina, el baile estilo hippioso y el dar premios a los niños como una matrioska; es interesante que a la profesora 11 le resultara significativo este tipo de prácticas

eclecticas en términos de los valores reproducidos con los alumnos, que no son sino sus propios valores de consumo.

En la primaria no me gustaba, **yo daba mi reino por la danza regional**; ahí duré como doce años, incluso llegamos a salir en T. V., **dentro de mi visión de niña sabía que se tendía a favorecer a algunos niños; estaba el hijo de la directora, de la maestra Delia, había cierta preferencia**, yo fui niña promedio. **El hijo de la directora, burro a más no poder, estaba en la escolta**, ésa era la realidad (Profa. 11).

Esta profesora también vivió situaciones injustas en el interior de las escuelas, desde pequeña interioriza como valores sociales que ciertos grupos tienen siempre privilegios y preferencias, que es posible pasar por encima de la mayoría, finalmente tiene la razón el que representa la autoridad. Es la historia moderna del cuento de “Paco Yunque” de César Vallejo, es la escuela que reproduce desigualdades sociales. Aunque de la misma forma que rechaza ese tipo de relaciones desiguales, etiqueta a otro compañero: **“burro a más no poder”**, sin percibir que reproduce esas mismas formas que critica. En ese sentido expresa un rechazo hacia esa escuela: “no me gustaba”; luego afirma por medio de una metáfora “su reino” lo cambiaría por la danza regional; el reino es todo ese ambiente artístico, sin embargo, en la escuela no tendrá tanto reconocimiento ni habrá tanta algarabía como en un foro abierto donde los niños artistas son el centro de atracción.

De igual forma, se aprende y se toma como modelo el papel de orientadora, la profesora 10 elabora un análisis recuperando el discurso de otra profesora (metadiscurso), valora el que las profesoras puedan ser de gran ayuda en momentos difíciles del desarrollo de los estudiantes, los modelos de docentes forman igualmente analogías extraídas desde sus experiencias sentimentales con sus compañeros, una maestra es como una orientadora en las etapas que atraviesa el adolescente.

Comúnmente se tiene una idea, aunque vaga, de las formas de trabajo y evaluación de los profesores, se intuye que hay algunos

prejuicios en la forma de valorar el trabajo de todo el grupo, se privilegia siempre a los primeros, se señala que siempre son los mismos, pero no se preguntan qué papel tienen como profesores en esos resultados; éstos no son criticados, puesto que algo aprendido en la escuela es que lo que los profesores mandan, hay que aceptarlo sin cuestionarlo. No es sino hasta una edad más adulta que se percatan críticamente de estas deficiencias en la educación; lo caduco del sistema de competición y premiación a los que consideran mejores estudiantes, esto lo expresa una profesora así:

**Y yo recuerdo que la maestra se acercó a mí y me dijo “¿cómo estás?”, y yo “bien, maestra”, “¿qué tienes, te sientes mal? ¿Quieres que platiquemos, te pasa algo?”, y yo así como que “¡ah!, ya ni mi mamá”, la verdad dije “ya ni mi mamá me pregunta así, ni cuenta se da de las cosas como ella ¿no?”, de eso sí me acuerdo. Nomás me puse a llorar y nada más... Yo siempre vi a los compañeros, sacaban a un jefe de grupo y eran los tres primeros lugares; yo le echaba las ganas porque yo quería ser uno de esos tres primeros lugares, pero eran los mismos de siempre, son los que sabían o los que se adelantaban. También debían darle chance y ver a los demás compañeros (Profra. 10).**

Lo que aprende esta profesora es que en la escuela, la mirada de toda la comunidad está puesta en los primeros lugares, los cuales mantienen una situación privilegiada del resto de los estudiantes, de ahí la necesidad de ser uno de esos alumnos.

**No me gustaban las matemáticas, no les entendía. Sin embargo, cuando llego a la secundaria, el maestro tenía una forma de explicar muy divertida, muy amena, y a mí me empieza a gustar. Le entendía muy bien a todo lo que daba (Profra. 14).**

Alrededor de la profesión se van presentando situaciones que deben interpretarse como educadoras, estos aspectos están relacionados con la forma como asimilan ciertos contenidos pedagógicos en el

marco amplio de la disciplina, es decir, deben concretar políticas educativas, enfoques de los programas de estudios, códigos que marcan las formas de trabajar en el aula y en la escuela, maneras de relacionarse con los alumnos desde el deber ser; van construyendo todo ello a partir de ciertas representaciones; sin embargo, no se da de un momento a otro, influye en ello su historia personal; los momentos que pudieran ser insignificantes e intrascendentes, finalmente fueron el punto de conexión con los nuevos conocimientos, necesarios para sobrevivir como docentes y al mismo tiempo fueron elementos que configuraron su identidad, cuestión que las marca como ser y actuar en su mundo escolar-familiar.

En esos procesos se encuentran implícitas teorías particulares, ideologías que se relacionan con el ser y el hacer, fundamentadas en concepciones filosóficas y pedagógicas, así como aspectos psicológicos y sociológicos internos y que traducidos desde sus marcos culturales de referencia, constituyen finalmente sus representaciones sociales.

La información como un esquema cultural asimilado que cada sujeto recibe de su ambiente sociocultural también es un elemento constitutivo de la representación y una herramienta para relacionarse con el entorno social.

Sin embargo, este proceso de teoría y práctica separado implica, como lo señaló Kemis (1988, p. 10), una separación que mira al primero como saberes próximos a la verdad y lo práctico como obvio e inevitable “las cosas son como son”.

En los siguientes relatos se identificó una serie de situaciones en las que cada profesora va conformando, a través de su educación, un capital cultural que posteriormente potencia para integrarlo a la profesión de enseñar como conocimiento de sentido común.

Al resumir los posicionamientos de las educadoras, no se puede más que echar mano de la crítica a la escuela que otros pensadores de la sociología crítica establecieron hace tiempo; sin embargo, parece que las condiciones y el contenido de reproducción de una escuela que genera desigualdades aún siguen presentes, Giroux

(*Antología*, UPN, 1993, p. 132) señala: “en las escuelas no existen vestigios de impugnación, de lucha o de política cultural... la realidad en el aula, rara vez aparece como construcción histórica en la que se reproducen relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder”.

### LA ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN. COMPLEJOS SIMBÓLICO-CULTURALES

En su etapa de estudiantes, cuando una joven tiene que definir su rumbo profesional, socialmente se establecen esquemas culturales aceptables como ingresar a una carrera y obtener un título. Estas profesoras desearon estudiar carreras reconocidas profesionalmente por parte de la sociedad, carreras tradicionales con un estatus y reconocimiento social como Derecho y Comunicación o bien una carrera remunerativa como Odontología; hubo quienes se centraron exclusivamente en el gusto de una disciplina, por ejemplo, Agronomía, Comunicación y Arqueología. El dilema enfrentado por ellas fue: elijo una carrera que me gusta, aunque no gane dinero o acepto la idea social de una carrera con “prestigio”. Ya en los años ochenta algunos estudiantes de educación media superior se empezaban a cuestionar si verdaderamente el ingreso a una carrera universitaria permitiría lograr un estatus social.

La sociedad ha cambiado tardíamente su perspectiva acerca de la estabilidad y el progreso social a través de carreras tradicionales; sin embargo, al no poder ingresar a estas universidades y tratar de resolver su vida futura en pareja, estas profesoras vivieron acontecimientos decisivos para su futuro, como lo fue en siete casos un embarazo, ya que el momento de decidir por una carrera se cruza con el momento de embarazarse; decidir enfrentar este suceso como madre soltera o casarse con la pareja obligados ambos por la presión de la familia, influye para la orientación de la búsqueda de un trabajo en el que tengan tiempo para atender a su hijo.

Mencionaron diversos motivos de elección profesional. Por ejemplo, al ver cómo daban clase sus maestras, les surgía el deseo de ser igual a ellas, aunado a que padres, tíos o hermanas por varias generaciones fueron maestros y ellas querían continuar con la tradición familiar, ello posibilitaba un trabajo seguro, aunque también hubo profesoras que enfrentaron a la familia para defender la idea de ser profesoras, a pesar de las advertencias, de que no la ubicaban como una carrera remunerativa. Vivieron conflictos socioculturales, tensiones entre el deseo interno y la satisfacción y el reconocimiento externo, aunque ambos pudieran representar caminos inciertos en la elección profesional.

En seguida, se muestran ejemplos de las influencias que ejerció la familia en la elección de la profesión, en cada historia se encuentra un personaje particular modelo que incidió en las profesoras para elegir el camino de la docencia.

Para la profesora 1, fue útil el apoyo de su prima que es profesora y dueña de un colegio; para aquella es trascendente demostrar a su familia que puede hacer algo por sus hijos; con ello gana la oportunidad de reafirmar su identidad como madre y trabajadora que hasta cierto punto había estado cuestionada desde su adolescencia; menciona la necesidad de “ponerse las pilas”, esto significa recargarse de energía para continuar con la carga que debe asumir como jefa de familia.

**Una prima mía que había estudiado pedagogía en la UPN había puesto su kínder y de repente la ayudaba con algo de manualidades, no quería ser maestra, antes de hacer mi examen para la ENAH, mi mamá me había dicho que por qué no estudiaba pedagogía y yo le dije para queé, para andar leyendo lo mismo todos los años y calificar los mismos temas todos los años, noooo, graciaaas, pasooo... tenía otra prima que también tiene un kínder y le dije ya va a ser mi examen, déjame trabajar contigo para hacer experiencia y habíamos quedado en que me pagaría 40 pesos por clase y a fin de cuentas no sé cómo le hizo que casi casi salía yo pagándole por dar clases y pues como no me pagaba, la tuve que dejar... Mis primas**

**me propusieron que las apoyara, ya que estaban abriendo la primaria y les faltaba personal, pero no tenían mucho dinero y me emocioné tanto** (Profa. 1).

Para otras significó la independencia de sus padres, una etapa en su desarrollo como personas en la que se encuentran con la falta de empleo y oportunidades para desarrollar la profesión que estudiaron; las generaciones actuales enfrentan verdaderos desafíos por la imperiosa competitividad a la que son sometidas:

**Si no hay de trabajo social, a ver qué encuentro**, y empecé a buscar, no sé de... de cualquier otra cosa, **lo que quería era trabajar**. Entonces en **lo que encontré fue... así el título de “Se solicita auxiliar educativo”, entonces decidí entrar...** (Profa. 8).

Los significados de la profesión están relacionados con las vivencias en la escuela; es como si lo aprendido sirviera de experiencia para saber lo que no se quiere reproducir o ser como maestra; sus propias experiencias con sus primeras profesoras, con su primera escuela, le sirven de referente para crear una nueva imagen de maestros y escuela diferentes.

La inclinación de ser educadora se conjuga con la situación económica vivida en la familia; la carrera de maestra fue por muchos años una salvación para muchas familias, ya que era un trabajo en el que prácticamente se conseguía una escuela en cuanto se egresaba de la normal, era considerada una alternativa de vida.

**Eh, finalmente yo decidí ser educadora, pero mi mamá sí decía que era una profesión que quedaba corta, no era una profesión universitaria, y... mi mamá tenía expectativas: ella quería ser médico militar**. Cuando yo lo descubrí sí le dije “mamá, qué bueno que sí te guste, pero a mí no me gusta”, ¿no? Militar no, porque no soy muy obediente, bueno, yo me considero medio irreverente, en ciertas cosas. Entonces eh... yo decidí que quería ser educadora. Cuando ella **ve que yo estoy decidida, pues no había**

**dinero en la casa, realmente era una situación precaria...** Yo estudié para educadora, sigo estudiando, pero cuando termino la Normal una compañera va y nos dice que se habían abierto las convocatorias para la UNAM, dije **“bueno, suena interesante estudiar psicología”**. Nos vamos en grupo a inscribir, y finalmente me quedo. Nada más de las 10 nos quedamos dos. Yo me quedo en CU. **En aquel tiempo aceptaban el bachillerato que llevábamos en la Normal. Lo llevábamos juntos. Tiempo después yo me entero que ya no lo aceptaron, pero sí, en aquel tiempo sí me aceptaron el documento** (Profa. 14).

## Representaciones e identidad profesional

Las representaciones orientan el sentido que los sujetos dan a su identidad profesional; esto está mediado por un conjunto de ideas normativas que cada grupo define para orientar las acciones de sus integrantes; los sujetos asumen determinada actividad profesional sintiendo la pertenencia, aceptación y reconocimiento por parte de los otros, ello repercute en la imagen simbólica que cada sujeto crea e integra a sus modos de ser en la realidad.

La identidad profesional se define como: “normas identitarias (yo-nosotros) tales que se las puede localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remuneradas, son siguiendo a Sainsaulieu modelos culturales o lógicas de actores organizados” (Dubar, 2000, p. 113).

Dubar no sólo hace referencia a identidades de actores en un sistema de acción, sino también considera las biografías (tipos de trayectorias en el curso de la vida laboral).

### *El lugar de la conciencia en la constitución de la representación*

Los sujetos elaboran ciertas ideas y representaciones bajo la influencia de contextos socioculturales:



La forma de ser de las personas, su identidad social y la forma en que perciben la realidad están influenciadas por el medio cultural en el que viven, por el lugar que ocupan en el seno de la estructura social y por las experiencias concretas que enfrentan a diario (Ibáñez, 1988, p. 156).

Sin embargo, también sostiene que las propiedades objetivas son reconstruidas de forma incompleta y sesgada por los protagonistas sociales en función de sus intereses particulares, de sus experiencias concretas, de sus posiciones sociales y sus influencias culturales.

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

La orientación e historia personal en las que entra en juego un conjunto de informaciones y actitudes van marcando la idea de la representación social por seguir. Moscovici distingue tres clases de representaciones: 1) Representaciones hegemónicas, uniformes o coercitivas, que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas; 2) Representaciones emancipadas, que se derivan de la circulación de conocimiento e ideas pertenecientes a subgrupos; 3) Representaciones polémicas, aquellas que son expresadas como aceptación y resistencia y creadas en conflictos sociales (Rodríguez, 2003, p. 7).

En los siguientes párrafos se explica el proceso de la constitución de la representación como orientadora de la identidad profesional.

### **Representaciones e identidad de género**

El siguiente aspecto es sumamente trascendente en la constitución de la representación, vemos que está relacionado con las funciones sociales asignadas para las mujeres en una sociedad como la nues-

tra, marcada por estereotipos de género, que van conformando a la vez su identidad profesional.

En este apartado se analizó un conjunto de elementos; valores, ideologías, creencias, experiencias que entrelazados en un tejido social se imbrican para constituir una idea en torno de la profesión. Por ello se atendió el vínculo entre las representaciones de la profesión y la construcción de la identidad profesional desde el género; a partir de los relatos se pudo ubicar que la biografía fue un factor en las relaciones que cada profesora desarrolló como estrategia de inserción en el medio educativo; en varias de ellas se muestran coincidencias con respecto del rol de género aprendido en sus contextos socioculturales.

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

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

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

Para esta autora, el género se presenta como un sistema que orienta las diferentes representaciones del sexo en función de exigencias culturales. Así el *género* se vislumbra como un sistema normativo construido alrededor de oposiciones elementales.

Uno de los complejos simbólico-culturales construidos en el ámbito familiar contextualizado en el momento de ciertos conflictos y caminos inciertos en la elección profesional, lleva a las profesoras a asumir la creencia de que la actividad de enseñar requiere tiempo “mínimo” para invertir en el trabajo como profesora por ser de medio tiempo, o acceden a esta profesión o la buscan afanosamente porque “les gustan los niños”.

Así, la elección de la profesión en la mayoría de los sujetos estudiados se dio por deseos y creencias de que se trataba de una profesión vinculada a la necesidad como madres de atender a su hijo o hijos. Convertirse en jefas de familia responsables de la manutención y cuidado total de los hijos es un cambio sumamente fuerte, el camino por seguir fue aquél en el que según sus creencias encontraron mayores vínculos con su rol de madres.

Aquí se teje una idealización y reciprocidad de motivos, por un lado, los intereses de las profesoras, por otro, la institución que reproduce esas ideas de acuerdo con sus intereses.

Lo que se manifiesta en la vida de estas profesoras es su relación como sujetos con la sociedad, sus deseos e ideales como mujeres truncados en una confrontación entre lo que ellas pensaron o creyeron y la realidad que les impone roles sociales establecidos como un imperativo inamovible, de aquí surge una tensión social que es relevante para comprender las transformaciones que han vivido en su entorno social, familiar, institucional y laboral que se entretienen para ir configurando una representación de la vida y de la profesión.

Las decisiones tomadas en torno de su actividad profesional responden a la aserción a un rol aprendido culturalmente; de acuerdo con la idea de que “El rol de género se forma por las normas que dicta la sociedad y la cultura, aunque pueden existir variaciones, de acuerdo a la clase social, el grupo étnico, la generación, etcétera; lo que se mantiene como constante es la división sexual del trabajo, en el caso de las mujeres se considera que como son las

que tienen los hijos, ellas deben cuidarlos, bajo la consideración de que es una función natural lo maternal, lo doméstico en contraposición a lo masculino que es lo público” (Gerbilsky, 1995, p. 13).

La cuestión de resolver su vida en pareja y la atención a sus hijos y a sus alumnos es una realidad compleja; las emociones y afectos traídos desde la infancia en el entorno familiar son situaciones propias de esquemas culturales diversos y particulares a la vez, no resulta sencillo, en ese entorno de crisis y de inseguridades desde las cuales construyen sus identidades personales y profesionales, optar por un camino diferente al trazado por la familia y la sociedad.

Lo que se busca es pertenecer a un lugar fijo y seguro; ser buena maestra reconocida socialmente y responder como buena madre atendiendo a sus hijos, aunque ambas funciones y situaciones sociales creen tensión, finalmente estas profesoras buscan la forma de combinarlas, negociarlas y desarrollarlas cubriendo una gran cantidad de responsabilidades, hacen auténticos “malabares” en medio de fuertes crisis personales para no tener que decidir por una sola función, aunque para ellas estas acciones se lograron por otras razones; en las siguientes situaciones, cada una expresa algo de lo vivido.

### *Tensiones y dilemas del ser profesora*

En los siguientes apartados se vislumbran las tensiones actuales del desarrollo profesional de las docentes que influyen en el sentido otorgado a la misma profesión en el contexto de las actuales reformas educativas.

Tuve dificultades porque no tenía quien cuidara a mi hijo de un año y medio y me despidieron. **Después iba a dejar al bebé en bicicleta al Cendi y de allí me iba a trabajar. Me gustó enseñarles a los niños, quizás también fue por no descuidar tanto a mis hijos porque es una carrera en la que tengo horario accesible para no abandonarlos tanto tiempo** (Profa. 3).

Para estas profesoras, sobre todo las que viven solas con sus hijos, la actividad de ser docente no termina en su horario de clase, a diferencia de lo que pensaron como un ideal de profesión por el tiempo que les dejaba para atender a sus hijos, la realidad les dice que es todo lo contrario, la profesión exige no sólo más tiempo, sino el dilema de tener que elegir entre cumplir con la preparación de su clase y atender a sus hijos; sus propios hijos son como un “botón rojo” que les indica que algo se debe atender de manera prioritaria.

Hay tareas de la escuela que se cruzan con las tareas de sus hijos, en el relato de la siguiente profesora se encuentra una estrategia de resolución a la situación familiar y escolar que debe atender; crea verdaderas estrategias de sobrevivencia, apoyándose en los hermanos mayores, distribuye tareas de apoyo entre los hermanos, en este caso le tocó a la adolescente.

“La de 12 me ayuda con las tareas del menor que es de 4 años. Antes con el mediano de 11 años tenía problemas; me preocupaba porque el maestro les manda puros cuestionarios de tarea, sacaba cinco, seis, tres. Últimamente saca ocho y diez, así hasta estoy tranquila, no tengo la preocupación de cómo podré ayudar a mi hijo para que mejore. A la niña de 12 es a la que ayudo un poco más, porque ella no tiene alguien más arriba que le pueda guiar en las tareas” (Profa. 3).

Estos procesos se viven dentro de un conglomerado de situaciones, de eventos inciertos, conflictivos y críticos en los que se mueve un conjunto de emociones varias, en los que ya no sienten seguridad, ni de la escuela, la familia, la pareja, el futuro, la vida se vive de manera insegura o ambivalente:

**Me di cuenta que había perdido mucho el tiempo y qué bueno que me daban la oportunidad de hacer algo por mí y mis hijos y que tendría un trabajo que no conocía muy bien, pero que me gustaba... me puse las pilas e hice un curso de verano para aprender más y me fue muy bien en el curso y entré a trabajar en la escuela en donde estaba mi prima,**

pero yo quería recuperar el tiempo perdido y pensé pues para agarrar experiencia... a los tres días que entramos me habló mi nueva compañera y me ofreció trabajo de maestra de inglés en donde ella trabajaba y acepté (Profa. 1).

En algunos casos se observó claramente la influencia de la familia en la orientación hacia la carrera de profesora, aunque madre e hija tienen distintas creencias cargadas de prejuicios sobre el significado de ser profesora; esta situación cruzada con momentos difíciles de su situación como mamás, las orilló por el camino de la docencia; los esquemas culturales que intervienen en las tareas correspondientes a tener hijos y seguir estudiando se viven como dos formas excluyentes, ya que a varias de ellas se les negó el apoyo para realizar ambas funciones, lo que significa que si se es madre no se puede estudiar o trabajar:

A la edad de 18 años tuve a mi hija, pero la carrera en la que me había quedado era de informática; únicamente asistí dos semanas **porque quería cuidar a mi hija**. Al año tuve a mi segundo hijo y menos pude seguir estudiando, pero esto fue en 1997, pero como por el 2000, **hice examen para ingresar a la Escuela Nacional de Maestros, impulsada por mi hermana que es egresada de esta escuela, pasé el examen, pero mi esposo no me apoyó y dejó la oportunidad**. Su padre era muy machista con ideas de que la mujer debe estar en la casa (Profa. 3).

En este caso, aunque realmente deseaba ser profesora, su situación social como madre prevaleció con fuerza en el sentido de la responsabilidad principal que recayó en ella por la atención a sus hijos; asume imposiciones externas como una situación natural sin cuestionar cuál es su situación como sujeto social.

**Decidí estudiar para asistente educativa, siempre había querido ser maestra... Los eventos significativos para ser la maestra que soy fueron el nacimiento de mi hijo, siempre quise saber cómo educarlo, como es-**

timularlo y pensé que si estudiaba asistente educativo ahí podría aprender, además que pensaba que en las escuelas se trabajaba medio tiempo y quería dedicarle más tiempo a mi hijo (Profa. 2).

Cuando tenía 10 años, mi prima me pidió de favor que le cuidara a su hijo que era un bebé, iba a cuidarlo cada fin de semana, al poco rato duré un tiempo cuidándolo, después ya me pagaban por cuidarlo, pasó un año y nació su primo, cuidaba a los dos, así por dos años, después descansé un año y volví a cuidarlos, muy pronto llegó el hermano de su primo y ya eran tres niños a los que cuidaba, había ocasiones que llegaba mi otra prima y me dejaba a otros dos niños y así fue pasando el tiempo hasta que una tía me invitó a cuidar a sus hijas que también eran pequeñas, una tenía dos años y la otra cuatro y así duré un buen tiempo cuidando a esas niñas. Durante ese tiempo tenía a mis sobrinos por parte de mis hermanas pero como ellas trabajaban, también me gustaba cuidarlos, entonces durante mucho tiempo en mi niñez y adolescencia me dediqué a cuidar niños y niñas lo cual me atraía porque ocupaba mi tiempo libre y recibía una recompensa económica, pero hoy me doy cuenta que eso fue un pilar para tomar la decisión de lo que ahora ejerzo... (Profa. 4).

De los relatos anteriores se puede plantear que existe una fuerte carga sociocultural en la idea de la profesión asociada al cuidado de niños, así como la creencia de que requiere poco tiempo; el entorno familiar refuerza esas ideas y motiva a las mujeres para que orienten su trabajo hacia la función del cuidado de sus hijos y asuman un rol social de madres de otros pequeños. La profesión de cuidadora de niños a maestra se establece por analogía, de acuerdo con las funciones entre un rol y otro, los cuales se confunden.

Asimismo, se observa que las necesidades como madres se articulan como si estuvieran ligadas a las actividades de profesoras; se asume por analogía que ambas funciones son parecidas; se piensa que esta profesión será un apoyo como madre y viceversa.

Es a través de su mirada que el prójimo me muestra un aspecto de mí, que soy, pero que al mismo tiempo no soy, en la medida que este ser me viene

de fuera, en virtud de que proviene de la mirada de fuera (Dorantes, 1997, p. 20).

Esta misma autora analiza la situación de la mujer desde la mirada patriarcal y sostiene que:

Desde que nacemos las mujeres somos miradas como madres, es decir, que para los demás nuestro proyecto de vida no está por construirse, como en el caso de los hombres. Para las mujeres nuestro proyecto de vida ya está de alguna manera prefabricado y tiene la característica de ser el proyecto de una existencia para el otro. La educación que recibimos desde pequeñas nos va transmitiendo esta imagen de madres y es así que de niñas nos imponen el cuidado de nuestros hermanos, las labores domésticas, y nos infunden el miedo al mundo exterior, desde la adolescencia se nos transmite la idea de buscar el fundamento de nuestro ser en la figura de un esposo que nos salvará, dado que gracias a él, podemos acoplarnos a nuestro rol de madres (Dorantes, 1997, pp. 20-21).

En los relatos se encontró un aspecto que es de trascendencia social en la construcción de la realidad por parte de los sujetos sociales que se estudian; al analizar sus ideas en torno de la carrera y su trayectoria vinculada a las funciones de mujeres con hijos, se observó una clara influencia de factores emocionales hacia la orientación de la profesión considerando la información asimilada desde su cultura y como producto de una serie de carencias afectivas en su historia familiar, así como en la determinación siempre social y afectiva de la profesión.

Estas mujeres manifestaron la idea reiterada y común de tener un trabajo reconocido socialmente en el que tuvieran tiempo para atender a los hijos, valor incuestionable para ellas, con ello demostraron a la familia que eran responsables como hijas y estudiantes con un trabajo valorado, respetado por familiares y por conocidos, estos aspectos fueron cruciales en sus vidas.



La actitud ante el dilema de ser madres y maestras muestra el nivel de tensión que provoca la asunción de estas dos funciones. Un ejemplo de lo que viven dos profesoras con sus hijos es la siguiente:

Mi familia... pues... mmm... Que reconozcan el que he querido salir adelante. Los tres y también mi esposo, me dice “no, que todo a tus niños. Tú todo piensas...”, porque voy al centro y le digo “ay mira, ese títere para mis niños”, y dice “¿y por qué para tus niños y no mejor para mis hijos?”, le digo “ya están grandes”: el mayor pues ya tiene 21, el que sigue ya tiene 16, el más pequeño 12, y el de en medio, pues él me quiere mucho, él me abraza, me besa y todo, pero si yo le comunico algo de mis niños... no, es algo que ya vamos a empezar con una discusión. Hablar de mis niños o hablar de mis niñas, y como ellos son hombres, no les puedo decir que a una niña, porque si yo les digo una niña... mmm, ¡no, se me va!... se enojan y también mi esposo. Y si les quiero platicar lo que hacen, lo que dicen... ellos rápidamente dicen “ay sí sí, ya sabemos que son muy chistosos, ya no nos digas nada”, yo les digo “¿por qué dicen que sí me valoran, que sí aceptan lo que estoy trabajando, lo que estoy haciendo?” (Profa. 13).

Los sujetos se enfrentan a fuertes dilemas sociales que resuelven a partir de posiciones, orientación y actitudes con respecto de su realidad, en esos momentos definen el curso de sus vidas, algunas veces acercándose o rompiendo con los cánones de la cultura, la sociedad y las normas, los aspectos que se vierten son sólo algunos de los que se identificaron en sus relatos; sin embargo, representan la síntesis de diversas situaciones vividas a lo largo de su historia, es a partir de estas posturas que se encuentran con otros sujetos y definen nuevas situaciones con respecto de su profesión.

En el siguiente caso se vuelve a confirmar el mito de la profesión en la que se cree que requiere poco tiempo para ejercerla y el resto se puede dedicar a la familia; la cuestión es que más tarde estas profesoras se percataron de que utilizaban más tiempo para preparar sus clases y en su propia formación, enfrentando el dilema de cuidar también a su familia.

**Analicé el tipo de trabajo según yo muy fácil, consideré que era un buen trabajo por el horario de ocho a tres y el traslado de mi casa al trabajo era de 10 min, por lo cual no desatendería tanto a mis dos hijos que tenían 11 años el mayor y cursaba el primer año de secundaria y el segundo tenía ocho años y cursaba el tercer año de primaria, por lo cual consideré que todas las tardes podría dedicarme a mi familia (Profa. 12).**

Las profesoras de escuelas públicas se enfrentan a otros dilemas, tensiones y conflictos, por ejemplo, los relacionados con las exigencias de los padres con respecto de las expectativas de enseñanza de escritura y lectura a sus niños; por un lado, la SEP estipula que no se debe enseñar este proceso en este nivel y, por otro, se enfrentan a estas exigencias de los padres. El hecho de que se observara a una profesora trabajar con un cuaderno de escritura podía ser motivo de extrañamiento, aun cuando este aprendizaje fuera una necesidad del niño.

Así mismo, es motivo de conflicto y tensión la relación laboral entre profesoras y supervisoras: los dilemas éticos derivados de la aplicación de la norma son indudablemente una fuente constante de tensiones ya que por un lado, en su calidad de guardianas de la norma, fungen como jueces y ejecutoras de la misma en el ámbito laboral, tarea difícil de asumir con sus propias compañeras. Al mismo tiempo, en su condición de trabajadoras de base, también son objeto de aplicación de esas mismas normas. Esto deriva en una situación de fuerte ambivalencia a la hora de tomar decisiones en circunstancias difíciles en tanto pueden afectar a otras compañeras, al fin y al cabo con iguales derechos y obligaciones.

Las tensiones no proceden exclusivamente de dilemas éticos, también les subyacen motivos prácticos poderosos, ya que levantar un acta por faltas injustificadas puede culminar en una decisión que derive en la falta de recursos, grupos sin maestra o escuelas sin conserje. De manera que si la situación lo permite, prefieren recurrir a la negociación directa como táctica para resolver el problema (Rivera, 2009).

Los antecedentes de la profesión de enseñar en profesoras de escuelas particulares están ligados a actividades sociales previas, el trabajo anterior de dos profesoras era como catequistas; el vínculo con la iglesia les da cierta identidad en la profesión; ellas estuvieron ligadas al ideal del redentor, misionero con espíritu de sacrificio, esta idea se vincula posteriormente para ambas profesoras con las influencias de familiares que también son profesoras, las hermanas de las profesoras 4 y 3 tienen una asociación directa con su identidad profesional.

### Otros sentidos en la elección profesional

#### *La tarea de catequista*

También estuvo presente en estos relatos, la profesora que se insertó en este campo de educar desde la religión, aunque no sin antes haber atravesado un sinfín de trabajos que van desde obrera de la costura, contadora en banco, secretaria, hasta edecán en eventos culturales para niños, etcétera.

Los caminos que las llevaron desde su historia biográfica al cuidado de niños son diversos: en las profesoras 3 y 5 influyeron sus inclinaciones religiosas, su primer contacto como educadoras se da en su actividad como catequistas en el interior de la iglesia donde asimilaron una identidad en la que el sujeto se sacrifica y sirve a otros; en el relato de la 5, el origen de esta inclinación se ubica en crisis familiares no resueltas por los padres; en ese momento, la instancia que capitaliza esas crisis es la institución católica, así lo expresaron:

Desde niña me gustó enseñar, el trabajar con niños y lo hacía en la iglesia en la que asistía, a la edad de 12 años, con párvulos de 4 a 6 años, cantaba con ellos, les narraba historias de la Biblia y realizaban actividades con diferentes materiales según lo requería con el tema de la enseñanza (Profa. 3).

La inserción en la religión es una idea mítica relacionada en este caso con el Mesías que llega a salvar a la familia; posteriormente, se

instaura en ellas como un compromiso, deber y entrega a dios que serán pagados en el reino de los cielos; una vez interiorizada esa idea, sólo una nueva crisis que cuestione esta idea primigenia podrá tomar su lugar. Antes de poder insertarse en escuelas particulares, las profesoras recorren múltiples caminos en distintos tipos de trabajos, así relata sus experiencias una profesora:

**Llego allá queriendo trabajar pues de voluntaria... haz de cuenta como si yo me hubiese refugiado en la Iglesia, fue un seguimiento de la Iglesia ciegamente, o sea, así como que me metí de lleno...** con los niños; primero de ayuda, **empiezo... a cuidarlos**, y ya después pues voy aprendiendo y **me ponen a cantar cantos con ellos**, y ya después de cantar cantos este, ya doy clases ¿no?, con ellos, y **ya después de dar clases entra una chica que estaba estudiando, pedagoga y nos enseña a hacer programas y entonces nos pide programas para las clases, luego me envían a una obra o a otra célula. Entonces me empiezo a desenvolver con los niños como maestra... nos llamaban educadoras ¿no?, pero yo no tenía todavía una formación, no había ninguna formación más que la que ellos me daban ¿no?, en ese caso. De ahí me pasaron con los “parvulitos” que eran los más chiquitos, luego los escolares, luego los adolescentes, entonces yo estaba en dos grupos, luego yo fui encargada de los adolescentes, luego de jóvenes, y hasta que llegué al momento en que participaba ya con los adultos.**

**Yo estaba estudiando ya para educadora infantil porque la Iglesia había abierto un curso de esta pedagoga.** Cuando terminaron lo único que hacían era otorgarte una constancia, que fue lo que a mí me otorgaron, y el servicio social nos mandaban a los jardines de ellos. **Pero nunca pudieron ellos registrarse, no entiendo por qué la verdad, pero nunca se registraron oficialmente...** Mientras estaba yo de apoyo en comunidad, resulta que una chica se fue de ahí, una auxiliar, y entonces me habló la directora, me dijo “¿quieres tomar su lugar?”, yo dije “ay, claro que sí” (Profa. 5).

Otra experiencia laboral de la profesora se realiza igualmente en el mismo sentido de servicio a la comunidad:

Pero todo eso era así como que... un compromiso... **me voy a ir a trabajar a APAC. Y me fui, pero no tenía nada de conocimientos, y ahí fue donde me di cuenta de que yo no estaba preparada para trabajar con esos niños.**

Entonces ahí **yo me deprimí mucho, me deprimí muchísimo, y luego veía a los niños chiquitos y me deprimí mucho y vi que no tenía... la preparación que necesitaba. Primero tenía que ir a vender imágenes en las calles para... obtener recursos para APAC, porque como es una asociación que no es lucrativa... entonces yo dije no..., no estaba preparada, entonces me regresé, ahí a donde estaba. No duré mucho, yo creo que fue unos tres meses** (Profa. 5).

La profesora 5, después de vivir una larga experiencia en la institución religiosa, formula la crítica con el modo adversativo: **Pero nunca pudieron ellos registrarse**, se da cuenta de que ni siquiera la tenían registrada ante la SEP, su necesidad es pertenecer a alguna institución y se centra en las que dan servicios a la comunidad, lo cual combina con los esquemas culturales de la profesora referidos a dar servicio a los otros con espíritu de sacrificio, como le enseñaron en la Iglesia. Una vez que se enfrenta a estos escenarios vinculados con actividades de cuidado empieza a sentirse en un estado emocional que explica así: **“ahí yo me deprimí mucho, me deprimí muchísimo, y luego veía a los niños chiquitos y me deprimí mucho y vi que no tenía... la preparación que necesitaba”**.

La situación emocional de la profesora se ve vulnerada tras el encuentro con este tipo de niños, estas interacciones la hacen contactar con su propia historia, por no haber sido reconocida por las personas que la rodeaban en el aula y en su familia; finalmente después de un proceso de constantes enfrentamientos con la realidad, se da cuenta de que no basta con dar un servicio con toda la intención espiritual que posee; sin conocimientos especializados, es una labor imposible; reflexiona, toma conciencia de la situación y concluye que le hace falta mayor preparación.

La conciencia y la acción, para Freire (1995), constituyen actos transformadores expresados en las características de su realidad, su reflexión, la intención y la trascendencia de sus acciones.

La profesora hace un traslado o intercambio en la comprensión de dos contextos institucionales que dan atención a la diversidad, esa significación es motivada seguramente por la idealización de la profesión pensada como un servicio espiritual.

En otras profesoras se presentaron influencias circunstanciales externas familiares que motivaron la elección de ser educadoras, en este caso, se observa la imagen del padre que trata afanosamente de que sus hijas concluyan una carrera, tal vez por un deseo interno, pues esta profesora señala que él no pudo concluir su licenciatura en Derecho; por otro lado, las circunstancias familiares la colocaron como cuidadora de sus sobrinos, esto aunado a la influencia directa del padre que la orientó hacia su misma profesión:

Mi padre terminó su profesión en la Normal Superior para Maestros. Y mi hermana me dejó su lugar para trabajar como titular en su colegio, como ella sentía que estaba descuidando a su bebé pues me dio su lugar (Profa. 4).

Como ya había andado de escuela en escuela y una de las últimas fue la de asistente educativo, la psicóloga me propuso hacerme cargo de los niños de las personas que trabajaban en otro proyecto del DIF (personas con alguna discapacidad que empaquetaban lápices de colores) y acepté (Profa. 6).

En el siguiente relato, la representación de la profesión se enmarca como parte de una historia asociada a significados de la familia hacia la profesión, para algunas se debe contrarrestar esa imagen para que su deseo de ser profesoras sea aceptado por los miembros de más jerarquía familiar:

**Entonces este... a mi mamá pues no le pareció, al principio, no le pareció a ella que yo fuera maestra. Porque ella concebía que el ser maestra**

**era una profesión a medias, no era precisamente una profesión...** las tías solteras, los tíos solteros. **Una de ellas me decía que ella sí veía que yo tenía vocación por la docencia, que le hubiera extrañado que no fuera docente, porque yo acomodaba mis muñecas y les daba hojas, les daba lápices y algo les decía; decía que estaba muy chica. Cuando decido ser educadora... bueno, yo tenía la disyuntiva de si ser bióloga o ser veterinaria o estudiar para educadora.** Bióloga me dijo mi mamá, de plano no, porque te tienes que ir a viajar, y cómo vas a viajar con puros hombres y qué es eso... dentro de esa "liberalidad" que había de que las mujeres podíamos hacer cualquier cosa, había ciertas restricciones, porque las mujeres no podíamos tener ciertas libertades, sobre todo en un ámbito laboral o educativo. Eh, veterinaria no, porque sí me di cuenta de que tengo "corazón de pollo", no me gusta ver mucha sangre o ver sufrir a los animales. Mi mamá... bueno, cuando llego a la universidad empiezo a aprender otro tipo de cosas, ya con la teoría, ya con lo que te dicen los maestros, empiezas a analizar la propia personalidad ¿no? Y entonces **me empiezo a rebelar, y obviamente mi mamá empieza a decir que dejo de ser la hija dócil, la hija obediente** (Profa. 14).

Los elementos que influyen para que una profesora se dé cuenta de su educación desde una perspectiva desde la diferencia sexual, son varios, uno de ellos es la edad; al inicio cuando se es muy pequeña, lo único que hace es obedecer a su madre, tiene que pasar a la etapa de juventud para desarrollar un sentido de autonomía de pensamiento con respecto de ese tipo de ideas.

### **Inserción en la profesión por influencias circunstanciales**

Otro factor que se observó en los relatos fue el circunstancial, aunque también vinculado a la interacción que estas docentes tuvieron como madres con el espacio escolar; sin pensarlo como una posibilidad, de pronto llegó la oportunidad de ser profesoras.

Se pudo constatar, a través de los relatos, que en el caso de las profesoras 1, 2, 3, 6, 9 y 12, aunque con el respaldo de una carrera técnica, su entrada a la profesión tuvo relación directa de manera más contundente con las relaciones que sostenían con directoras o amigas del colegio de sus hijos o por alguna amiga que conocía a la directora; así, por las relaciones con las maestras o directoras, tuvieron oportunidad de ser invitadas a participar en esos mismos colegios, de forma que de madres se transformaron en maestras, esa situación marca el sentido que dieron a la profesión; sus deseos y creencias de la profesión de maestra vinculados a la necesidad como madres de atender al hijo o hijos, fueron un referente simbólico de suma trascendencia en la estructuración de sus representaciones que parten de roles privados y se orientan a cubrir necesidades sociales, en una profesión que marca en sí un compromiso social, determinado por lo vivido como estudiantes, hijas, madres convertidas en maestras y futuras profesionistas.

Yo no siendo maestra de nada entré, ya estaba en el destino...

Lo mítico se presenta en este relato en el sentido de que las personas en este mundo tienen ya un camino trazado de antemano, difícil de cambiar; esta situación, articulada con sus interacciones como madres con las profesoras de sus hijos, se perfila también dentro de sus explicaciones del por qué llegaron a la profesión:

**Un día me ofreció la oportunidad y acepté, pero además porque el kínder tenía un área verde muy bonita, ahí en Zapotitlán hay muchos árboles de zarzamora, ciruelas, me gustaba, no tenía salones preciosos, pero un patio, una naturaleza que me agradaba... estaba en Tláhuac, tomé la oportunidad; primero me la dio como maestra de computación y tenía dos máquinas así obsoletas, pero funcionaban, yo no siendo maestra de nada entré y empecé a hacer pues ahí una planeación para ver cómo podía hacer para dar clase y funcionó, les gustó a los niños (Profa. 9).**



En el caso anterior parece que el ambiente es una motivación en la profesora para elegir quedarse a trabajar en el ámbito docente, la forma como describe el ambiente natural, los árboles frutales, como analogía, le recuerdan el contexto de trabajo que deseaba y no logró, el de agrónoma, así la decisión está mediada por un traslado simbólico de ambos contextos vinculados con la naturaleza.

### Necesidad de conseguir un trabajo

En el caso de la profesora 8, el origen fue prácticamente por necesidad de trabajo, también fue algo circunstancial, ya que no tenía la inquietud de ser maestra; esta situación se presenta de manera imperiosa en ese momento; sin embargo, en el modo discursivo adversativo “pero” formula la pregunta acerca de cuál será su trabajo, en ese momento de forma no reflexiva ni problemática, más bien intuitiva en cuanto a las funciones que va a realizar, tendrán que pasar varios años e ingresar a la licenciatura para que tome conciencia de esa situación.

Ya había terminado el bachillerato dije “ah no ps...”, “experiencia no necesaria”. Entonces fui, y dije “bueno, a ver qué pasa, **yo no sé nada de niños, pero voy a ir**”, y fui. Y ya me quedé luego luego me dijeron “**no, ya mañana preséntate**”, y les dije “**bueno, pero ¿qué voy a hacer?**”, y me dicen “**no, nada más le vas a ayudar a la titular a preparar material, a si se ensucia algún niño, lo tienes que cambiar, cosas así**”. Es un Cendi, es guardería y había hasta kínder. Primero me dieron la oportunidad de estar de asistente en kínder como tres meses (Profa. 8).

Me costó mucho trabajo conseguir mi empleo porque en todos lados me pedían mi prepa (que no tenía), un día vi un anuncio **prepa en un solo examen**, mi pareja me apoyó, juntamos el dinero para inscribirme al curso y en mes y medio presenté el examen del Ceneval y pasé, fue así como obtuve mi certificado del bachillerato, logré entrar a trabajar a Cendi (después de tanto rogarle al delegado en turno en Tláhuac y de esperar

y esperar afuera de las oficinas de los administrativos) empecé cotizando en una nómina llamada Autogenerados, donde me pagaban \$1 500 a la quincena (bueno, cada 20 o 25 días porque se retrasaban mucho los pagos), pero antes de esto ya me había inscrito al examen para el sistema escolarizado de la Pedagógica (pero no hice el examen), también presenté el examen para la UNAM en el SUA, pero me faltaron cinco aciertos (para Pedagogía) porque me había puesto a reflexionar, según yo: qué vas a hacer, estudiar contabilidad que es lo que quería, al finalizarla tendría que buscar trabajo o estudiar ya formalmente lo que ya tienes (carrera técnica de asistente educativa) y conseguir mejorar tu nivel de percepción, además de que ya tienes el trabajo. Bueno y después de dos fracasos para ingresar a la universidad, presenté el examen y ¡oh, sorpresa!, fui el tercer mejor examen (eso me dijeron cuando fui por mis resultados) y aquí estoy (Profa. 6).

### **Elección profesional en profesoras normalistas**

Las experiencias de las profesoras normalistas evidencian que algunas de ellas también enfrentaron procesos difíciles para llegar a la docencia, desde la entrada a la normal se refleja un conjunto de estereotipos característicos del gremio ligados a la profesión de nivel preescolar:

¡Pues qué es escuela de modelos o qué!

Su expresión refleja un sarcasmo con respecto de las exigencias institucionales para poder ingresar a la normal; enuncia un sentido de crítica al sistema escolar el cual fija una identidad atribuida a las profesoras de preescolar, centrada en la imagen, en la estética de lo que se considera bello: ser delgada constituye un punto a favor en la selección profesional.

Pero este... me acuerdo todavía, cuando yo llegué el primer día. “Y... ¿a qué viene?”, “quiero estudiar y no sé qué...”, “**no, tienes que fijarte bien,**

**si tienes interés, si te gusta, porque el trabajo con niños es algo delicado también, responsable, y no nada más es jugar por jugar, bueno, también vas a jugar pero, si les dices que se den una marometa tú te las tienes que dar con ellos. Entonces te veo un poco pasada de peso, entonces tienes que estar este, ágil y así” y yo dije “ah, pues qué es escuela de modelos o qué, ¿no?...”.** En esa época todavía se fijaban en la presentación. Hicimos tres exámenes. Y el día que llevamos los documentos nos pasaron al salón de danza y había espejos. Y ellos, ahí recuerdo que ellos ahí observaban cómo uno iba y cómo uno caminaba, y yo decía “ay, pues es... casi de imagen, ¿no?”.

Pues había, yo creo 4 o 5 maestros, muchas ni se percataban de lo que nos estaban observando, de a ver cómo íbamos vestidas o cómo caminábamos o no sé (Profa. 10).

En la imagen y características que circulan con respecto de los profesores, está la idea de que son regañones y enojones, si la familia no vio en ella estos atributos, no la consideran una buena candidata para asumir tal profesión.

La entrada en el ámbito magisterial se inicia con una serie de rituales centrados en lo que a futuro podrá enfrentar una educadora.

## CONSTITUCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN

Se consideraron las representaciones sociales e individuales de este grupo de estudio, ya que existen influencias sociales hacia su ser individual que trascienden en la estructuración de sus representaciones sociales, identifiqué actitudes hacia su trabajo, los cruces entre sus representaciones y la conformación de sus identidades profesionales a través de la trayectoria seguida, como parte del proceso de la representación en ciernes en el marco de sus historias personales.

De acuerdo con Gutiérrez (2007), investigadora contemporánea de las representaciones sociales, este conocimiento se elabora a

partir de nuestros propios códigos de interpretación culturalmente marcados, en este sentido, constituye en sí un fenómeno social.

Asimismo, se dice que “toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda” (Abric, 1994, p. 12).

En esta investigación, se rescata la idea de los diferentes tipos de representaciones, éstas pueden ser hegemónicas, polémicas o emancipadas pues en las profesoras de este estudio, siguiendo sus relatos biográficos, se expone cómo cambiaron su posición social: en el caso de las profesoras con formación de asistentes, de ser mujeres no muy reconocidas profesionalmente por su trayectoria escolar, de una situación de estudiantes rechazadas en varias ocasiones por diversas instituciones de educación superior, se transformaron en profesionistas, en algunos casos reconocidas ampliamente por sus directoras, con posibilidades de ejercer algún cargo dentro de la escuela, una vez que tuvieron la oportunidad de estudiar la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

Se puede decir que algunas han sido personas que vivieron en contextos hostiles, en la familia, en sus interacciones en distintos ámbitos culturales; no ha sido fácil para ellas enfrentar un mundo lleno de cambios y varias competitividades, la primera experiencia escolar, la búsqueda permanente de una escuela ha sido un factor que las identifica como grupo con actitud de franca negociación con la autoridad o cierta resistencia, en ese peregrinar han encontrado un trabajo; aun cuando éste sea también hostil, finalmente en esos contextos las han acogido como profesoras.

Un rasgo que aquí interesa analizar, es su capacidad para enfrentar una historia llena de tropiezos en varios aspectos, la familia, la escuela y ahora el trabajo; si se busca un hilo conductor, en la mayoría de estas profesoras se encuentran figuras de dominación hacia ellas, padres, esposos, directoras y supervisoras.

Las instituciones valoran sus actitudes y formas de ser al cumplir con sus expectativas; las profesoras tienden a adoptar posiciones de

forma que no sientan inseguridad laboral; las escuelas constituyen contextos de interacción, de intersubjetividades donde las profesoras se conforman como sujetos sociales, es ese factor precisamente el que las mueve a cambiar esas condiciones, el ser o no ser reconocidas por los otros, saber que para los otros son valiosas, dentro de su profesión; es un aspecto muy sentido en su experiencia, la cuestión es que si existe una valoración del trabajo se da la permanencia, lo cuidan ante la crisis de desempleo; contrariamente, si no son reconocidas, si se encuentran “atadas de manos”, buscan afanosamente otros lugares donde insertarse laboralmente.

En la práctica cotidiana, las situaciones que generan conflicto no son percibidas de forma que propicien cambios trascendentales; la reflexión y la conciencia de su situación y su posición como sujetos suele presentarse en etapas posteriores de su experiencia profesional.

De acuerdo con algunas historias recogidas, se puede inferir que desde el inicio de su experiencia, las profesoras enfrentan situaciones emocionales controversiales; guardan muchos dilemas como el gusto o el rechazo por enseñar, la preocupación por atender a sus hijos considerando que son situaciones que se presentan en tiempos paralelos, la mirada hacia la enseñanza como proceso biográfico, lo que significa entrar en situaciones posiblemente no vistas ni resueltas como profesionales.

Las representaciones cuyos elementos son la información y las actitudes que desarrollan con respecto de su actividad docente, es un condensado de experiencias en las que influye toda esa historia en la que fueron formadas.

La actitud ante la actuación profesional varía dependiendo de todo el tejido social construido alrededor de la misma profesión; algunas con mayores oportunidades socioculturales para confrontar esos pensamientos y otras desde marcos culturales más estrechos se han conformado con esa imagen externa de la profesora que les han transmitido en el contexto social.

Ya ubicadas en el sector magisterial, la situación que enfrentan las profesoras de escuelas privadas y de jardines comunitarios no es

muy favorable, se presenta un contexto social e institucional en el que hoy es un imperativo institucionalizado estar certificado profesionalmente, obtener un título es una meta constante para sobrevivir en el medio, para mantenerse en un trabajo donde puedan ser reconocidas por la familia y por la sociedad, en el cual eleven su situación económica. Muchas han sido excluidas por no tener un certificado que las avale como profesionistas, ser asistente no tiene valor profesional considerando las exigencias de la institución, y sus beneficios como el salario, las prestaciones y el estatus social; por otro lado, es un medio para mantener a sus hijos, para no ser una carga para la familia y para demostrar primero a los padres que sí pueden enfrentar su vida y que son responsables.

El contexto de las evaluaciones académicas es un imperativo de esta sociedad y de las instituciones que exigen demostrar que son aptas para acceder a un nivel medio superior y superior, y luego a una profesión, esto lo viven paralelamente a los problemas de su familia; ellas enfrentan serios conflictos que resuelven de distintas maneras.

Desde sus primeras experiencias es notorio que aprenden a obedecer las órdenes de la autoridad, aun cuando ésta vaya contra la normatividad, tal como se evidencia en el siguiente relato en donde la simulación es más que evidente:

...ahí, ya una ocasión llegó inspección ahí a la escuela y tenían a una maestra que no había terminado la preparatoria, entonces como ya solicitaban los papeles de que la maestra tuviera la prepa terminada, y yo sí la tenía, entonces en ese momento me dijo la directora, sabes qué L. ponte la bata de la maestra de kínder 1 y sustitúyela, yo en ese momento no quise porque le decía cuando les pregunten a los niños quién es su maestra... ps van a decir el nombre de la otra maestra, nos van a cazar, dije no, no, no, si porque lo requiero ahorita, bueno ps ya, llegan tres inspectoras, supervisoras muy presentables, muy accesibles, una de ellas entra al salón, la maestra Juanita me presenta y bueno me dice la supervisora muéstrame los cuadernos de x materia ¡zácatelas!, y yo ahí viendo los libreritos muy

discretamente, ya que le doy uno, y este... a ver ¿dónde está su plastilina?, como ya había entrado a los grupos medio sabía dónde estaban acomodadas las cosas, **las maestras no pusieron atención y pasé como maestra...** (Profra. 9).

Las experiencias de esta profesora muestran un proceso de reflexión de su situación social y laboral; aquí se aprecia tanto el aspecto objetivo como el subjetivo, ya que el individuo externaliza simultáneamente su propio ser e internaliza el mundo social como realidad objetiva, el individuo es inducido a participar en la realidad, el punto de partida de ese proceso es la internalización, “entendida como aprehensión inmediata de un acontecimiento objetivo, en la medida que es una manifestación de los procesos subjetivos” (Berger y Luckmann, 1976, pp.164-165).

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

**Empecé a preguntarme** por qué: “ah sí, yo hago algo rutinario, porque yo sigo un manual y no estoy viendo si el niño aprende o no aprende, yo solamente lo estoy haciendo”. Entonces sí este... empecé a cambiar, me sirvió. Y fue cuando nos preguntaron (se refiere a un curso en la UPN): “¿cómo es tu práctica, es cotidiana?”, y **me empecé a hacer esa pregunta**, “sí, sí es cotidiana, y ¿por qué es cotidiana?, porque solamente me baso en lo que está aquí y no me doy a la tarea de buscar un libro, buscar bibliografía o algún curso que me dé más elementos”; y no tanto por apoyo de la dirección, porque eso no, no cuenta. Y entonces me enfoqué mucho en

la licenciatura, por ejemplo, ahorita el manual que tenemos es muy bueno, pero solamente es una rutina de trabajo, una rutina que a lo mejor la puedo cambiar. Yo le empezaba a platicar (a su directora) y ya ella me dejó empezar a cambiar a mi modo (Profa. 8).

Desde otra experiencia en la misma escuela, esta misma profesora narra lo siguiente:

...y después, así como entraban duraban uno o dos meses, y cuando las que estaban en maternal y preescolar eran licenciadas, en Pedagogía, en Psicología, o... en preescolar casi no. Entonces veían el sueldo y el trabajo, y lo que tenían que hacer y se iban. Entonces su idea de ellas, sus expresiones eran: **“ay, yo no estudié una licenciatura para cambiar a niños”, entonces se iban, se iban constantemente. Se fueron varias, varias, bastantes; si son 30 son pocas... ahí las titulares eran seleccionadas, la directora las buscaba de un perfil al nivel que según está la escuela, y eran altas, eran maestras de un nivel medio, digamos..., medio alto porque las maestras llegaban en su carro, muy arregladas, entonces no se veía así de ay, ¿maestra ella? Entonces cuando ellas llegaban yo les decía “bueno, ése es su grupo, aquí están sus libros”, le explicaba yo todo lo que ella tenía que hacer, y cuando tenían que jugar con harina o con cajeta, cosas así decía “con eso se van a ensuciar”, y yo “sí, pero yo los voy a limpiar, tú haces la actividad, tienes que entregar tus planes, tus evaluaciones de cada niño, yo te tengo que limpiar las mesas, todo lo que tú ensucies yo lo tengo que hacer”. “Ah bueno, tú me vas a hacer todo”, entonces me dejaban ese trabajo, pero me empecé a dar cuenta de que a ellas no les hacían caso los niños, y me buscaban para ir al baño, para lavarse las manos, este... me decían ¿me llevas?, o me estiraban las manos los que no hablaban. Entonces me daba risa, me daba risa porque no tenían el carisma para tratar a los niños (Profa. 8).**

La información, las relaciones sostenidas y la interacción cara a cara con los otros pudieron generar algún cambio en su percepción de la realidad, en el momento en que la contrastación con el otro di-



ferente propicia alguna idea distinta en sus pensamientos, es decir, una profesora, al interactuar con otra en la cotidianeidad escolar, no necesariamente acepta su visión, puede suceder que entre en una contradicción con aquélla, a partir de las propias comparaciones objetivas de su situación institucional.

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

En el caso de otra profesora se observa que es portadora de ciertas tipificaciones de conducta, ya internalizadas como una norma particular de las instituciones como algo muy propio; en el caso de que no se sigan como rutina, ellas mismas exigen que se asuman por parte de otras profesoras que no las realizan, de acuerdo con lo estipulado por normas heredadas con respecto del uso del tiempo, no sólo de la escuela, sino también de la familia.

**Yo empecé a aprender por las titulares, cómo trabajaban.** Y recuerdo que cuando me decían “les tienen que cantar”, yo decía “yo no me sé nada de canciones, qué les voy a cantar”. Entonces decía “pues apréndetelas” me decían mis compañeras. Y me daba pena cantarle a los niños, dije “ay no, cómo”. **Y después me cambiaron a lactantes C, ahí me fue más fácil porque dormían, se les daba de comer, y no había una clase así “ay, les tengo que enseñar”; no.** Según les daban estimulación temprana, pero no había mucho de eso. Entonces **básicamente lo que hacía era cuidarlos** (Profa. 8).

Los relatos anteriores afirman la idea de que cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y controlado se vuelve; y cuanto más se dé por establecido en el plano el significado, más se reducirán las alternativas posibles a los programas institucionales.

Pues mira, yo siento que también “caí en blandito”, **sí es una labor pesada, porque yo me acuerdo que el trabajo con los niños sí es cansado. Entonces como que lo único que quieres al llegar a tu casa es dormir ¿no?, a pesar de que estamos hablando que solamente son tres horas.**

A mí de hecho **algo que sí me valoraron todo mi trayecto como practicante fue mi planeación.** Haz de cuenta que yo, incluso **el primer día que me presenté, ya llevaba mi plan de trabajo,** creo que sí salimos bien preparadas con respecto a los procesos de planeación (Profa. 11).

La imagen que tienen de profesora pensada en este momento como una primera intuición con respecto de sus representaciones se inclina hacia dos polos: en un extremo, un marco institucional apegado a la norma, en el que es imprescindible, por ejemplo, saber hacer una planeación, como directora llevar cierto liderazgo; y otro representado por la imagen *tierna y dulce dadora de amor* y la orientadora que escucha a sus alumnos, ello depende de un entrettejido tanto de la biografía construida, como de los referentes contextuales e institucionales en los que se han desenvuelto como profesoras.

Dentro de las actitudes para comprender, relacionarse, interactuar y comunicarse como profesionistas, es preciso apropiarse de una serie de códigos adaptados a los lenguajes institucionales que cubren diferentes aspectos de la práctica.

Puede ser que se apegue a un modelo muy directivo desde los imperativos institucionales hacia el grupo, que fomente su autonomía o que reproduzca la dependencia de los niños hacia ella; al respecto se señala que el grupo es dependiente o autónomo en relación con la figura del profesor, claro que en esta perspectiva existen múltiples factores que intervienen en la dinámica grupal y el trabajo en grupo.

Comúnmente se dice que un maestro es tradicional, constructivista, conductista, etc., y se le sitúa de acuerdo con el enfoque en el que basa su trabajo pedagógico, además de su forma de relacionarse con los estudiantes, así se dice que es exigente, autoritario, etcétera, calificativos variados que se derivan de las situaciones cotidianas vividas, conformando una imagen de cómo es o ha sido ese docente a lo largo de su experiencia.

En los relatos anteriores, las cuestiones institucionales y la historia de las profesoras reflejan la variabilidad de situaciones vividas en torno de la profesión, aunque también se observan los elementos que han sido asimilados e interiorizados de los contextos sociales, un ejemplo es el siguiente:

**Mi primera experiencia fue maravillosa, yo estaba muy nerviosa ya que nunca había trabajado con niños y estaba apenas en el segundo semestre de la carrera. He podido darme cuenta de que lo que les gusta a mis alumnos de mí, es cuando me siento en el piso con ellos y los abrazo, los cargo y los beso, se nota porque en seguida de que me ven sentada todos o casi todos corren a sentarse en mis piernas o juegan a mí, [sic] esa empatía que se crea entre ellos y yo es algo muy lindo aun con los más inquietos que en ocasiones son a los que más se les llama la atención. Lo que me encanta es que los niños saben perfectamente en qué momento es hora de jugar y cuándo es hora de trabajar en clase, saben que dentro del salón de clases hay alguien con autoridad y que existen reglas para todos por igual (Profa. 2).**

Se observó una analogía entre la función materna en la que una madre comúnmente brinda amor a sus hijos y éstos ven satisfechas sus necesidades de afecto; esto lo trasladan a la relación con sus alumnos, forma parte de una representación práctica, una creencia.

Las emociones sentidas en sus primeras experiencias como profesoras están plagadas de afectos intensos, ellas se involucran directamente con los niños en un ir y venir de sentimientos entre alumnos y profesoras; esta relación está fundamentada en la analo-

gía establecida en la relación con los niños en su papel de madre y en su rol de maestra:

**Pero yo no me sentía preparada, me daba miedo estar con los niños, me hacía bolas, no sabía organizarlos y creo que olían mi miedo, mi hijo pequeño estaba en maternal y lloraba cada vez que me salía de su salón, no obedecía y me sacaba canas verdes, ni como darle una nalgadita ja ja ja y el grande en preprimaria, pero al igual que su hermano era muy difícil ya que también se alocaba cuando entraba a su salón y con él a veces tenía que estar dos horas, un día un niño me dijo “¿por qué nos gritas, miss?”, pero es que ahí todas gritaban, y creo que también me sentía bastante estresada y presionada (Profa. 1).**

Con respecto del malestar docente que provocan numerosas situaciones inciertas en el interior de los grupos se dice que:

**Me gustó enseñarles a los niños, quizás también fue por no descuidar tanto a mis hijos, porque es una carrera en la que tengo horario accesible para no abandonarlos tanto tiempo, siento que me hace falta aprender más como maestra, más estrategias, más métodos para que ellos puedan aprender, o sea, no preocuparme únicamente por unos o por la mitad, sino por todo el grupo. Aún siento que es insuficiente, me hacen falta muchas cosas por aprender. En los diferentes lugares que yo he trabajado he aprendido de diferentes maestros y directivos como seguir un procedimiento para enseñar, por ejemplo, español, matemáticas; de hecho tuve una dificultad, en lectoescritura, en cuanto a seguir los pasos, debía decorar con los niños las letras, después las sílabas, después las palabras y las oraciones, éste es el procedimiento que la directora me aconsejó, yo la verdad no tenía esos conocimientos (Profa. 3).**

Ésta ha sido una de las situaciones más controversiales y polémicas en la educación preescolar, de notable diferencia en el sistema público y privado, es un rasgo que denota fuertes diferencias con las autoridades dueñas de los planteles. La actitud más habitual por

parte de las profesoras es la de obediencia ante quien detenta el poder administrativo y económico dentro de estas escuelas.

Desde ese momento se van percatando de los conocimientos pedagógicos y culturales que les faltan para trabajar con los niños; al respecto existen figuras clave que les dan apoyo para continuar en su trabajo, son medios sin los que difícilmente habrían podido seguir siendo profesoras.

La imagen de las profesoras es un factor decisivo en el impacto que puedan tener con los niños y los padres de familia; debido a los estereotipos de cómo debe ser una profesora de preescolar, la apariencia de menor edad es un elemento desfavorable, ya que para los niños significa que es una amiga más del colegio, hasta el grado de poner en duda su papel de maestra; con ello su autoridad también se ve mermada, una lo vivió así:

Siempre he aparentado menos edad y eso sí me daba temor porque a veces pienso que por esta razón no me hacen mucho caso, son niños de 4 a 5 años, en ocasiones me dicen, maestra está muy chiquita, que si juego con ellos, que si a poco soy maestra e inclusive en la calle me dicen que mi hijo de dos años de edad es mi hermano o cosas así, es así donde ahora me encuentro (Profa. 4).

En la escuela particular también existe la jerarquía establecida para las educadoras de acuerdo con el área que atienden; no es lo mismo ser la encargada de español que la de computación o alguna otra área artística; aunque se tenga la misma responsabilidad o carga con el grupo, la toma de decisiones queda a cargo de la de español independientemente de la calidad de su trabajo, lo que es sobresaliente es la jerarquía y el poder para tomar decisiones.

...bueno, no era maestra de grupo, era la maestra nada más de computación, los niños llegaban al salón de computación, fui al principio temerosa, hújole (pensaba) va a entrar la maestra un día, me va a estar observando, pero no, la maestra nunca entró, mostró confianza en lo que yo

estaba haciendo, **en total a los que les daba clase eran como a 50, pero en diferentes turnos**, al ver que les gustó, **prácticamente era seguir el disco, al ver que les gustaba y no sentirme tan presionada, me gustó y ahí terminó el primer ciclo escolar; eran niños emergentes**, a esos niños **yo ya les explicaba, había estudiado algo y podía enseñarles**; ya era computación más la regularización, ahí me pagaban quinientos pesos a la semana, entraba a las ocho, salía a la una. No me hacía falta tanto el dinero, pero era incorporarme al área productiva laboral y lo acepté, **me gustaba**, para esto mi esposo tenía una buena solvencia económica (Profa. 9).

**Me quedaba más... tiempo, a veces hasta dos horas, las demás llegaban a la hora en punto y córrele, se iban. Porque todas estaban casadas, porque todas tenían hijos, tenían otra vida ¿no?, con su familia... después yo lo que hice fue en la tarde irme a tomar cursos, me iba a tomar cursos... como que a las compañeras no, no les gustaba eso, ¿no? Hay muchas cosas que siempre se hacen y llega uno a cambiar. Y en ese tiempo, eran las famosas licenciadas de educación preescolar. Y la mayoría eran de Normal básica y como que había un choque, un punteo ahí** (Profa. 10).

Inicié mi trabajo como docente en el Cendi en el año 2006. Mi primera participación fue como auxiliar educadora en el grupo de preescolar III, ya que realizaba mi servicio social de puericultista, **decidí trabajar como maestra porque mis hijos tenían una edad en la que ya eran autosuficientes, busqué apoyo de la directora de esta institución, a quien había conocido en el Cendi donde mis hijos habían cursado el preescolar. Tuve que realizar un curso de puericultura en un centro comunitario de la colonia para poder ingresar a laborar, terminé en el mismo 2006** (Profa. 12).

La primera experiencia para las profesoras de escuelas públicas depende de las formas organizativas que se desarrollan casi por tradición; el resultado es un manejo interno de subgrupos de poder que además cuentan con cierta antigüedad y deciden que el grupo de la maestra nueva se integre por niños que son considerados los inquietos de CAPEP (Centro de Atención Pedagógica de Educación Preescolar) que tienen una historia de conflictos previos o son con-

siderados con cierto retraso; esta situación la pone a prueba con el grupo especial, constituye el ritual de bienvenida para las nuevas maestras; refleja una decisión no colegiada en una situación pedagógica trascendente para el grupo y para la nueva que desconoce la organización de la escuela, esto evidencia falta de argumentos académicos de algunos grupos de poder, regularmente los de más antigüedad para organizar el grupo de esta manera.

El primer año, siempre de nueva fui la única que llegó a ese jardín, me dejaron tercero, es mucha responsabilidad, los grupos los escogían las educadoras que ya conocían a las mamás; ese grupo lo van integrando con niños inquietos, de CAPEP y es el que le dejan a la nueva, ese grupo se convierte en un grupo de educación especial. Las de CAPEP vienen a apoyar a las maestras, para ver si son especiales, juegan un papel importante, pueden observar que no es problema del niño, sino de la intervención de la educadora, nos hacen observaciones, pero no tienes esa facilidad, hay quienes no les hacen caso (Profra. 11).

Otro aspecto que causa un problema en la perspectiva profesional se presenta con respecto del trabajo que realiza el personal de CAPEP; lo que está en juego es nuevamente la toma de decisiones en casos considerados difíciles para las educadoras; aun cuando dicho personal elabore ciertas recomendaciones, el meollo es qué posición mantiene cada profesional en la institución escolar; la educadora puede sentir cierta competencia y negar en la práctica sus puntos de vista en el trabajo con los niños preescolares.

Otras experiencias reflejan un verdadero gusto por la docencia, una elección reflexionada y pensada, al grado de preferir esta profesión a otra; la profesora 7 optó por la docencia y abandonó la carrera de Comunicación en la UNAM. Estas experiencias resultan menos conflictivas, se da cierta inclinación hacia la vocación, lo cual hace de la profesión una actividad fácil para ella, en contextos escolares donde hay más sensibilidad, un trato más humano y, por otro lado, más confianza en el trato con los niños.

**...el curso de verano es diferente a cuando ya estás en las clases... me ayudó mucho esta parte de estar estudiando y estar trabajando. Y no sé... de esas veces que dices “ay, de aquí soy” ¿no?, como que fue muy fácil para mí, contrataban personas que eran educadoras, y bueno, te quedas a cargo del grupo y... obviamente con el apoyo de la directora (Profa. 7).**

Los rechazos y negaciones hacia formas de trabajo impuestas son parte importante en la adopción de una práctica y definición de la profesión; forman parte de las características de un determinado tipo de profesor, aquel que se adhiere a las normas reproduciendo la normatividad institucional, pero las cuestiona, se muestra ambivalente ante éstas o las somete a fuertes críticas por considerarlas obsoletas. La siguiente profesora logra identificar un discurso ajeno a sus formas de ver la educación, lo cual reconoce como una imposición.

**La directora me dijo tiene que ser así y así, siento la presión ora sí que a fuerzas debo de hacer que terminen los libros, entonces precisamente yo me quería ir un poco más despacio, pero por las exigencias de la institución, no se puede, incluso para mí... Sí aprenden a través de los libros, pero este como que es un requisito más como escuela privada que pues no es como... un requisito para que los niños aprendan, o sea es decir, es que si no llevan libros no aprenden, si no llevaran libros para mí sería mejor, como ya lo dije que no estoy de acuerdo con las normas que me impusieron, pero lo tengo que hacer de acuerdo a lo que me están diciendo mis directivos (Profa. 3).**

Al respecto, existen controversias y contradicciones, ya que por un lado se plantea la importancia de que los profesores sean críticos y creativos en su labor docente y, por otro, cada vez se les imponen más situaciones que sólo se centran en un control de sus actividades para “orientar” la calidad de la educación.

El problema de la autonomía de los profesores para tomar decisiones concernientes a la complejidad de su trabajo en las instituciones escolares, es un aspecto del que mucho se habla con discursos



retóricos para crear consenso, pero como señala Contreras (1997), poco se entiende de ella y se evita la discusión; su análisis remite a “formas de ser y estar del profesorado en relación al mundo en el que vive y actúa como profesional... y a problemas políticos y educativos” (Contreras, 1997, p. 12).

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

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

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

Lo anterior forma parte de la visión hasta algo mítica en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel preescolar, a tal punto que se impedía a las profesoras enseñarles a los niños todo lo que no estuviera relacionado con las letras; se vigilaba estrictamente que los niños no usaran ningún cuaderno para escribir, al margen de las necesidades planteadas por los mismos niños.

...siento que también **traen arrastrando lo que traen [sic.] de su casa porque lo que hacen en su casa también lo hacen en la escuela ¿no?, lo reflejan** (Profa. 3).

La educación que reciben los niños en su contexto familiar se cuestiona y trastoca, lo que en muchas ocasiones coloca a la escuela, la familia, las profesoras y los tutores como instancias y sujetos en constante lucha ideológica; se vive una situación como la siguiente:

Hay un choque en el que aquí no les permitimos algo y en la casa sí ¿no?, o al revés, porque **una vez sí nos tocó un niño que, empezamos a jugar a los oficios, bueno, “a ver ¿de qué trabaja tu papá y qué hace tu mamá?”; hay mamás que sí trabajaban, hay mamás que no, y entonces un niño me dice “yo...”;** le digo **“¿qué quieres ser cuando seas grande?, ¿qué vas a hacer?”;** y el niño dice **“yo voy a ser ratero”;** y yo **“¿ratero?, pero ¿por qué?, ¿qué es eso?, a ver dime ¿por qué ratero?”;** dice **“porque mi papá roba”.** Me contó una compañera que fue al centro, y en el microbús que se subió los empezaron a asaltar, y el asaltante, uno de los asaltantes, era el **papá de un niño de la escuela.** Entonces nos sorprendimos, pero no sabía yo qué niño pues era uno de mis alumnos (Profa. 10).

Otro tipo de confrontaciones suceden en la misma escuela, ya sea entre las compañeras o entre un jardín y otro, se cuestiona si se trata de una competencia o de competitividad, se piensa que hay mucha simulación en la realización de proyectos. Para esta profesora son vicios que se tienen que ir cambiando.

**...la nueva reforma está muy bien, el interés está muy bien, lo que no me parece o lo que no estoy de acuerdo es en las situaciones que se dan ya en los jardines, ¿no? Hay mucha simulación, simulación de todo y... Las directoras. Ajá, decían “yo soy la mejor o yo...”;** o sea, como que hay **una competencia, pero no competencia como lo marca el programa, si no es competitividad.** La directora que entrega primero todo, la zona que entrega primero todo, y a mí lo que sí me decepciona es eso, ¿no?; por lo mismo que el tiempo que han estado, ya no se notaban **los vicios que se tienen que ir cambiando... Llegó un momento en el que todo lo que yo hacía estaba mal, estaba mal; y cuando sonaba el teléfono en la dirección yo sentía aquí horrible, sentía una angustia y decía “¿ora qué me van a**

decir?, ¿qué voy a repetir?, ¿ora qué hice mal?, o ahora qué... ¿qué va a pasar?”. Los documentos, que el oficio no está claro, que te faltó aquí, luego del Ciepre, de la captura... todo eso lo hacía bien, pero la verdad es que a veces no había tiempo, no había tiempo para terminar, y nos daban una fecha y yo no lo entregaba en esa fecha, yo me tardaba un día o dos días, y “pues ahí está tu memo porque no lo entregaste a tiempo”, “y ahí está tu memo...”, y todo era de memo, de memo. Una mala nota. Y sí, llegó un momento en que dije “no, no puedo, no puedo estar así, estoy tomando, estoy en un tratamiento, estoy yendo al psicólogo” y este... Sí, no, a partir de eso estoy tomando medicamento... Que me bloqueo, me bloqueaba, ya no sabía ni cómo hacerle o por dónde empezar, de todo lo que tenía que hacer, no sabía ni cómo ¿no? qué hacer. No podía, no sabía. Y tenía muchas ganas de llorar, y este, y de dormir y de dormir, y no quería despertar y... Fui al doctor, al médico. Me dieron incapacidad. Y sí, era muy demandante, la dirección es un puesto muy demandante en el que realmente uno no puede tener vida social, digámoslo así, porque hay que hacer mucho trabajo y es una responsabilidad, y que de veras toma ese papel está uno con los nervios, “es que faltó esto, es que falta lo otro, es que hay que hacer esto, es que los niños, es que las educadoras”, todo eso. Pero al final ya dije “no, tengo que ver mi salud y por mi hijo ¿no?, porque también está ahí”. Después, sí, y yo decía “bueno, ¿por qué no puedo?, leo pero no entiendo, no comprendo”, me cansaba mucho, me canso, bueno ahorita ya es menos, pero me cansaba mucho, llegaba muy cansada, quería dormir o me quedaba dormida; o sea, no, no rendía lo mismo. Y entonces dije “no, para evitar problemas mejor me regreso a grupo”. La atención a la diversidad era un enfoque ausente, las instancias especializadas no atendían estas situaciones, ni los padres sabían qué hacer con eventos de todo un historial familiar del desarrollo; más bien los recursos que se tenían era la canalización a las áreas donde se pensaba les podía atender mejor... yo no sabía porque estaba apenas empezando en la universidad, pero no tenía muchos elementos. Y más aparte existía el CAPEP, pero el CAPEP brillaba por su ausencia (Profa. 10).

En el siguiente apartado analizo otro aspecto determinante en la constitución de su representación, ya que comprende un conjunto de reelaboraciones de distintas teorías acerca de la profesión y profesionalización docente.

## LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PROFESIÓN

A continuación, se integraron todos los relatos y, siguiendo una serie de acontecimientos vistos como procesos, se reconstruyeron los significados sobre su profesión como un conjunto de actividades simbólicas, como representaciones que, a decir de Ibáñez (1989, p. 176), “se nutren de materiales socioculturales que se han sedimentado a lo largo de la historia”.

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

Una actitud es una orientación de la manera de ser de un actor social (individuo o grupo) ante ciertos elementos del mundo. Son soportes adquiridos en las experiencias. Forma parte del sistema cognitivo-afectivo y comportamental. Intervienen intensamente en la dinámica de intercambios. Son portadoras de inducciones recíprocas (Muchielli, 1996, pp. 18-19).

La actitud se puede considerar como un momento trascendental, pues como se verá en los resultados obtenidos en esta investigación,

dependiendo de la orientación que los sujetos dan a una situación o a un momento decisivo de sus trayectorias profesionales, es como se definirá una parte importante de sus vidas, y los sentidos que otorgan a la realidad social que están viviendo.

Considerando lo anterior, se sintetizó todo este entramado de ideas en un tejido sociocultural en continua lucha para visualizar una configuración de la representación, se incluyeron personajes clave que incidieron de manera decisiva en la construcción de la asimilación de ideas en torno de sus representaciones acerca de la profesión; se marcaron los lugares y los momentos decisivos que prefiguran una representación.

Siguiendo una línea de tiempo de estos conocimientos asimilados, incorporados a sus esquemas de conocimiento, capital cultural orientado desde la familia a sus intereses y prácticas profesionales, se encontraron secuencias lógicas que daban cuenta de estructuras sólidas de conocimientos; sin embargo, no consiguieron potenciar estas herramientas en su trabajo profesional.

El lugar desde donde enuncian sus discursos en forma de relato da cuenta de una posición como sujetos ante su realidad y con respecto de los otros que les otorgan reconocimiento; existen emociones diversas según las distintas apreciaciones que manifiestan acerca de su profesión, en cada relato se identifican palabras utilizadas, entonaciones de lo sentido desde su biografía y una articulación con una forma específica de mirar la profesión, aquí se anclan las objetivaciones y subjetivaciones para conformar una aproximación a sus representaciones de la profesión.

Una vía para la identificación de esquemas culturales inmersos en sus discursos fueron las palabras utilizadas en torno de diferentes problemáticas abordadas en dichos relatos. Una de las preguntas clave en las entrevistas realizadas fue: ¿para ti, qué significa ser profesora?; a partir de sus relatos se ubicó la estructura lingüística que orientó la búsqueda e interpretación de las representaciones. En seguida se expone el análisis.

## Representación social de la profesión como maternaje

### *Profesora 2*

En este relato se identificó un discurso desde la posición como hija que permite vincularlo a su representación del ejercicio de la profesión como maternaje. Se trata de la identificación de la representación materno-amorosa de la profesión. La madre convertida en maestra ya que, desde ese lugar, construye la necesidad de dar amor a los niños, es el mensaje que da a los padres ligado también a su rol como madre divorciada que ha llevado la total responsabilidad de su hijo, esta situación se ha interiorizado y anclado a su forma de trabajo con los niños; institucionalmente se afirma por el tipo de institución en la que se da aparentemente mucho énfasis al cuidado y desarrollo de los niños. Las profesoras han escuchado esta idea de ser amorosas en diferentes ámbitos entre sus pares, a lo largo de discursos oficiales; asimismo, está diseminada entre los padres que también buscan afanosamente que se cuide bien a sus hijos y se les brinde amor en el tiempo que ellos están ausentes.

Esta representación se asocia a la función materna de dar y recibir amor de los niños, claramente vinculada a la historia personal de la profesora, que traslada su necesidad de unos padres protectores a las necesidades de los niños con los que trabaja. En su discurso se observó una tendencia hacia la negación de la profesión desde una visión científica; esta representación da cuenta del nivel de involucramiento de su subjetividad en su función de profesora.

Por otro lado, en su historia laboral establece una negociación con la directora aceptando realizar funciones de intendencia con tal de estar a tiempo con su hijo.

Hay pequeños en preprimaria que estuvieron conmigo y los encuentro y me siguen saludando y abrazando, incluso alguna vez una compañera comentó en una junta “desbanca a la profesora x”. Es difícil porque los niños se encariñan mucho con ella... en cada uno de estos 10 años, he podido obtener de la mayoría de mis alumnos un te quiero, **un abrazo, un**

**te amo, e incluso una mamá, esto es lo más hermoso que puedes lograr en un niño, la empatía con él...** Es importante tratar de conocer a nuestros alumnos, no sólo tratarlos superficialmente, sino también involucrarnos con ellos y tratar de entender el por qué de su conducta y para esto **es necesario crear empatía con los padres de familia para poder saber en qué situación se encuentra el niño y así poder proporcionarle una mejor educación...** **He podido darme cuenta de que lo que les gusta a mis alumnos de mí, es cuando me siento en el piso con ellos y los abrazo, los cargo y los beso, se nota porque en seguida que me ven sentada, todos o casi todos corren a sentarse en mis piernas o juegan, para mí, esa empatía que se crea entre ellos y yo es algo muy lindo aun con los más inquietos que es en ocasiones a los que más se les llama la atención** (Profa. 2).

La actitud de la profesora es de abierta recepción al amor que le proporcionan los niños, lo cual encaja perfectamente con su visión materna de la profesión; ya sea por una necesidad interna como parte de su biografía e igualmente definida por un conjunto de estereotipos socioculturales que giran en torno de la mujer-madre, o bien debido a las consideraciones de que algo le falta a la mujer si no es madre, es un aprendizaje cultural muy marcado.

Para ella la profesión es:

**Enseñar, apoyar, ayudar, compartir y aprender conocimientos y experiencias con los niños y compañeros.** Debido al tiempo que los pequeños pasan en el centro de 7 a. m. a 7 p. m. **necesitan, siento, mucho amor, me abrazan, me apapachan, trato de darles lo mismo; tienen sus tiempos, en el salón soy muy estricta, ahí nunca los cargo, sí los abrazo en el jardín; se me suben y se me trepan como si fuera su mamá.** Un beso de ellos es sincero y desinteresado. A veces me siento muy triste y los beso, al que veo triste y se me olvida lo que tengo de afuera. Los regaño, les digo está mal, les llamo la atención fuerte, pero a los cinco minutos te quieren. El contacto físico para ellos es súper importante (Profa. 2).

Esta representación de la profesión asocia la necesidad de dar amor al otro y recibirlo; constituye desde la propia identidad una ne-

cesidad afectiva imperiosa; sin embargo, esta intuición primaria de la profesora se ubica en un contexto en el que históricamente se reprodujo como una filosofía de vida desde el pensamiento de Froebel, la educación amorosa por parte de la mujer, además considerada conveniente para el sexo masculino en tanto se cerraban los espacios de realización de las mujeres a una función del ámbito familiar privado, aunque en su función de profesoras en un espacio público se asimiló como un hecho imprescindible garantizar el que las mujeres no se entrometieran en los espacios de poder masculinos, considerados intocables. Al respecto, Tuñón (1997) evidencia una de esas discusiones (ingreso de las mujeres en escuelas para varones) expuesta entre los máximos representantes de la educación durante el Porfiriato.

Por otra parte, en términos de la educación religiosa característica de nuestra sociedad con raíces cristianas, el valor imperioso de la mujer-madre amorosa, representada por la virgen María, tiene fuertes connotaciones míticas e ideológicas que muchas mujeres asumen como algo natural, son construidas y reproducidas en distintos ámbitos a nivel cultural; para la siguiente profesora la imagen de una maestra es aquella que:

**Es maternal**, que te inspire confianza, con un lenguaje adecuado, muy cordial, muy atenta, que cuando tienes acercamiento tienes que bajarte a su edad, jugar con ellos, lo que ellos quieren, no todos aprenden igual, debe ser cariñosa, los niños necesitan del apapacho, esto no está peleado con las reglas y los límites, sí tienen que estar preparadas, pero no sólo es la parte académica sino cómo ayudar, pueden tener títulos, pero no saben ayudar a los niños. **Es como más recatada con una bata, aunque la imagen no siempre es lo mejor...** (Profa. 2).

Los significados de este amor materno tienen fuertes significados culturales:

La virgen de Guadalupe como símbolo de amor, fusión de concepciones indias y cristianas, representa la esencia del concepto del



amor como la adhesión a todo lo que tiene vida y muerte. Lo esencial del amor es el impulso del sujeto a unirse con el objeto, acto que es acompañado y seguido de placer y de temor a que sea un acto de aniquilamiento del propio yo. Guadalupe representa el regreso al matriarcado, el poder más allá del poder mundano, el poder de la creación y la destrucción... habla de la resignificación de la mujer posterior a la Conquista; retorna a la imagen de madre tierra, de Madre Cosmológica creadora y destructora, capaz de dar amor incondicional fuertemente deseado pero con una gran fuerza destructora, generando un enorme poder de la figura femenina en México, porque al mismo tiempo enclaustra a la mujer en una identidad cuyo último destino y significación es siempre la maternidad. Guadalupe es salvadora de la destrucción de una cultura y de las psiques individuales, fundante de una nueva cultura (Jaidar, 1994, p. 65).

### **La profesión como orientación del educando**

Sustitución del padre, madre o tutor

#### *Profesora 1*

Las posibilidades de construcción de la representación pueden ser de tres tipos, existe una tendencia a crear representaciones emancipadas o polémicas en torno de la profesión. En el siguiente caso la representación es tan cambiante, como lo son sus situaciones socio-profesionales, es decir, su visión va transformándose conforme el contexto de trabajo permea esos sentidos de la profesión, en ocasiones, más de corte técnico e instrumental como lo dictan algunas instituciones, en otras situaciones tendiente a una visión más transformadora con una conciencia de responsabilidad ética, por ejemplo, ante la tarea de orientar a padres, representación última de esta profesora correspondiente a su ubicación laboral como orientadora.

En la formación de esta profesora se va marcando una línea de acercamientos cotidianos construida desde etapas tempranas de la

escolaridad que la llevan por una línea en los conocimientos aprendidos. La mamá le enseñó inglés desde preescolar, ingresó a un jardín de niños bilingüe; en primaria estuvo un año en un colegio bilingüe; en secundaria aprendió algo de inglés; en el CECyT tomó este idioma tres años, hizo examen de inglés en el Anglo y fue aceptada, no se inscribió e ingresó a una escuela de administración, y llevó inglés por años con sus compañeros en la ENAH, en ocasiones tenía que hablarles en inglés; conoció a muchos extranjeros con los cuales se comunicaba en esta lengua, era la intérprete de esos amigos, sus hijos ingresaron a colegios particulares y ella les ayudaba en el inglés; se integró a un colegio particular como profesora de inglés en la que duró un año, finalmente no se entendió con esos colegios y terminó como educadora comunitaria.

De acuerdo con lo manifestado por la profesora 1, en las últimas preguntas de la entrevista evidenció una secuencia de ideas que fueron transformando su representación de la profesión, conforme cambiaron sus situaciones de vida y de trabajo. Al inicio en la etapa de elección vocacional, rechazó tajantemente el trabajo de enseñar por los estereotipos sociales creados alrededor de la profesión, aunados a la actitud de rechazo de ésta, ante las presiones de su mamá para que eligiera la carrera de pedagogía (su madre tuvo la creencia de que esta carrera se reducía a ser maestra), de ahí que se creó una visión de la profesión, tendiente a la orientación con responsabilidad, sin embargo, las ideas de la profesora fueron muy inestables .

...mi mamá me había dicho que por qué no estudiaba pedagogía y yo le dije para qué, para andar leyendo lo mismo todos los años y calificar los mismos temas todos los años, ¡no gracias!, paso (bien dicen que cae más rápido un hablador que un cojo) (Profa. 1).

En un primer momento, caracterizó a la profesión docente como una actividad aburrida; hace uso de un refrán para evidenciar su situación real, con esta alusión significa que la realidad rebasa en mucho sus pensamientos; sus continuos cambios de actitud

reflejan mucha desorientación. A partir de reconocer en algunos de sus profesores modelos por seguir, sobre todo en aquellos que le fomentaban continuar estudiando, los que le exigían, los que la “recompensaban con una sonrisa”, transforma su creencia en una posibilidad real que, paralelamente a sus embarazos, se tornó, de acuerdo con creencias sociales, en una profesión ideal para conjugar con su rol de madre; en esta profesora se identificaron tránsitos en las ideas sobre su representación en los siguientes sentidos: la profesión como un **compromiso ético** vinculado confusamente a la idea del docente **transmisor de conocimientos** propio de una educación tradicional de tipo bancaria, depositar en el otro un saber; aunque con una conciencia de responsabilidad de la preparación y compromiso con ella misma, **es al mismo tiempo un modo de vida, una transformación constante**, ella misma se percató de que no bastaba con lo aprendido como madre en la educación de sus hijos para repetirlo con los alumnos, aunque sí eran conocimientos que en un momento dado le ayudaron a conocer mejor las necesidades y caracteres de los niños con los que trabajó.

Posteriormente su trabajo comunitario le hace transformar el sentido de la profesión a una función de orientadora que debe reflejar ante padres y niños una imagen positiva de educadora, ella señaló “es un compromiso conmigo y con mis alumnos, un cambio y una transformación constante, un modo de vida, ya que se aplican los conocimientos en la vida diaria. **Es un transmisor de conocimientos, confidente de padres e hijos, imagen de una institución y creador e innovador de técnicas y estrategias**”.

El contenido de la representación como proceso intersubjetivo se desarrolla de la siguiente forma: en una primera etapa se ubica su obligación moral como madre; posteriormente con sus alumnos como transmisora de conocimientos asociada al sentido creador e innovador de técnicas y estrategias, aunque orientada a una visión instrumental de la profesión; agrega además las características de hacer el trabajo con compromiso y conciencia, al respecto existe un esquema cultural previo aprendido de algunos de sus maestros

modelos; esto en conjunto da sentido a esta visión final como orientadora de padres e hijos, como imagen de una institución sin dejar de lado la conciencia, ya que una buena parte del trabajo comunitario es de orientación a los padres de familia.

El sentido de orientación que aquí se le da a la profesión mantiene fuertes vínculos con la primera orientación materna, finalmente una madre debe orientar a sus hijos por un buen camino, aunque este sentido se ubicaría en una etapa más avanzada del desarrollo de la persona, cuando requiere indicaciones de los caminos por seguir en su escuela o en la vida misma, lo que guarda correspondencia con las necesidades de su propia historia de vida.

### **Catequista e imagen de la institución**

#### *Profesora 3*

En el caso de esta profesora se identificó una representación inicial de la profesión vinculada a la misión de catequista con espíritu de sacrificio; presenta rasgos muy marcados de sumisión ante la autoridad que con el tiempo y experiencia se fueron convirtiendo paradójicamente en una tensión en lo relacionado con las didácticas pedagógicas utilizadas por ella y las que la dirección le exigía; existe una confrontación entre las exigencias institucionales, el deber ser y lo que ella desea experimentar pedagógicamente con sus alumnos; finalmente se impone una representación de la profesión como representante de la autoridad ya que, sus vivencias como madre la orillan a guardar respeto por la institución que le da un trabajo, el cual ha estado a punto de perder en varias ocasiones; bajo esta presión opta por una imagen institucional que acata la norma.

Por otra parte, su insatisfacción de no haber concluido un año escolar completo por sus dos embarazos refleja igualmente una tensión entre la responsabilidad como madre y como profesora; le indica además que por esta razón ella no ha tenido la oportunidad de demostrar que es una buena maestra. En su discurso muestra una asunción importante de la regla y la norma escolares, cuestión

que padeció en varias ocasiones, por lo menos en dos colegios, al grado de perder el empleo, de forma que tiene bien claro que de no respetar esos reglamentos se juega el puesto de maestra, su empleo es un aspecto de sobrevivencia para sus hijos ya que es jefa de familia. Sabe que existen imposiciones verticales de los directivos, sin embargo, siempre acata las reglas; ella expresa: **“tengo que alzar la voz porque no me obedecen”**, el imperativo escolar es la obediencia, la autoridad se correlaciona con alzar la voz, no obstante, no se percata en el momento de que esta actitud ante el grupo se transforma y puede convertirse en un autoritarismo.

La profesión, siguiendo ideas expuestas por Ghilardi (1993), más bien sería un oficio ligado a normas y reglas, aunque combinado con un proceso que implica aprender de los niños, de los cuales también los maestros aprenden.

Esta idea, aunque la podría colocar en una posición más flexible en la relación pedagógica con sus alumnos, no la asume en su totalidad; lo que aprende de los niños es que el profesor debe dar una imagen hasta cierto punto estereotipada de una profesora bajo la máscara de una pintura que la hace verse diferente; también se presenta el dilema de verse sin esa embestidura que da el poder de saber más que ellos, de mostrarse como una autoridad. Por otro lado, se encuentra la imagen del profesor, debe evidenciar tener cierta autoridad, pero al mismo tiempo, debe mostrarse alegre, aquí lo imperante es ser aprobado, el valor de hacer lo humanamente posible y correcto desde la autonomía se diluye. En relación con la imagen ideal de profesora señala:

**Estando con los niños debe ser una persona alegre que les inspire confianza, que los motive. Su presentación cuenta mucho porque los niños la observan cómo va peinada, cómo va pintada, porque luego ellos te dicen “te ves más bonita pintada”, “¡qué bonitos zapatos tienes!”, “¿ahora por qué viniste de guaraches?”. Uno como maestra refleja a los niños lo que uno es en el vestir y en la manera de ser con ellos, darles un buen trato, hablarles bien implica hablarles con amor, pero también hablar-**

les **enérgicamente**, porque los niños necesitan ver como una autoridad entre comillas, ¿no?, porque si no, van a querer hacer lo que quieren, también deben estar conscientes de que hay normas y reglas que acatar para que funcione bien todo en el salón. Más que conocimientos necesita **práctica** porque de nada sirve que tuviera muchos conocimientos, si se le presenta alguna situación, de acuerdo a las necesidades de los niños que tenga la capacidad de cambiar lo que está en su plan, **yo digo que así debe de ser** (Profa. 3).

La idea de la profesión representa una ambivalencia en el sentido de tener que darles un buen trato y al mismo tiempo hablarles enérgicamente para que reconozcan su autoridad, es la única forma que en ese momento le ayuda a tener la imagen exigida institucionalmente; finalmente es el puente que sirve para que los niños acaten reglas y normas y que “no hagan lo que quieren”; por otro lado, desdeña la herramienta teórica que le podría ayudar a transformar sus representaciones. Por otra parte, alude a las demandas derivadas del trabajo de planificación, ahí es donde ubica la parte ideal, la práctica en las situaciones que debe resolver según las necesidades de los niños.

La representación más apegada a esta idea sería la de la **profesión como imagen de la institución**. Las palabras que utilizó para la profesión son: dirigir a los niños, convivir con los niños, aprender de ellos, aunque la orientación de la imagen institucional sería aquélla en la que el papel de los niños es importante, la idea es brindarles la imagen de disciplina, aquí es sustancial la importancia dada al orden de los tiempos para realizar cualquier actividad.

### **De cuidadora a guía activa y orientadora de los niños**

#### *Profesora 4*

Lo que se encontró en esta profesora a partir de sus relatos fue un acumulación de ideas estructuradas desde la infancia y adolescencia como complejos simbólicos, mensajes de la familia en los que se presentaban ideas cargadas de prejuicios en torno de la profesión

desde un imperativo del género, construido en una cultura familiar sexista.

Desde niña recibió el mandato de la familia de que por **ser buena cuidadora** de los hijos de una gran parte de la familia extensa, debía dedicarse a la profesión de educadora, cuestión que interiorizó de los significados sociales asociados a una connotación de servicio hacia el otro, como muchas de las mujeres de esta sociedad; aunado a ello, tuvo una fuerte influencia de su padre que era maestro, personaje protector, preocupado por el futuro de sus hijos, quien se encargó de colocarlos a todos en escuelas privadas, tal vez en el afán de protegerlos ante la exclusión de que era objeto la mayoría de estudiantes de educación media; lo aprendido de su padre puede estar presente en su idea de la profesión. Ella señaló la palabra **guía** como acción principal de la profesión de enseñar, guiar el desarrollo, guiar el aprendizaje, en específico el desarrollo psicomotriz; aunque no precisó una idea relacionada con el cuidado, se observó, sin embargo, en una buena parte de su discurso, en todo lo aprendido desde la adolescencia.

En este caso, el marco sociocultural en el que esta profesora se desarrolló fue dando pie, desde su condición social como hija protegida, a reproducir ciertas formas del hacer y ser avaladas en este caso por el entorno familiar, principalmente por el padre: ellos están contentos, la reconocen y le pagan por ese servicio.

Otro aspecto que en este caso causó un conflicto tuvo que ver con la imagen ideal de docente; para esta profesora el aparentar menos edad que la real significó que los niños la vieran como un igual, cuestión que no le favoreció mucho en su relación con ellos; ella lo manifestó de la siguiente forma:

siempre he aparentado menos edad y eso sí me daba temor porque a veces pienso que **por esta razón no me hacen mucho caso, son niños de 4 a 5 años, en ocasiones me dicen “maestra, está muy chiquita”, que si juego con ellos, que si a poco soy maestra** e inclusive en la calle me dicen que mi hijo de 2 años de edad es mi hermano o cosas así (Profa. 4).

Esta profesora tiene el dilema de ser una guía, sin embargo, desde su subjetividad, la apreciación de su imagen que representa menos edad de la real no le favorece, este significado sería otro de los prejuicios y estereotipos relacionados con la imagen que debe representar una maestra, la cual se construye desde ese mismo referente con el cual basa su actuar en la realidad educativa; aunque debe ser tierna con los niños, no debe parecerse a ellos. Sus creencias en torno de la profesión se van transformando de ser cuidadora a ser una guía del desarrollo psicomotor de los niños.

Significados de ser profesora:

**es la persona que guía el aprendizaje en el niño**, ayuda al niño a construir sus conocimientos, aceptando errores de los que podemos aprender, ya que se aprende de los demás (Profa. 4).

Las palabras utilizadas para representar la profesión fueron las siguientes:

Construir conocimientos, diferentes conceptos que no están en mente, ejemplificar, aprender de los demás, saber escuchar cuando fallas, pensamos que lo hacemos bien y no es así. Guía del aprendizaje, necesidades del niño, psicomotricidad, **guiar por un camino adecuado**, mostrar interés y aptitudes. **No quedarnos con lo que la institución dice, ayudar al niño, mejorar su desarrollo intelectual**, sabemos que no lo sabemos todo; no hacer tan rutinaria la clase, realizar actividades creativas, aunque contemos con poco material y espacio pequeño, que tenga un medio favorecedor en el aula, responder dudas, investigar cosas que podamos resolver (Profa. 4).

Este conjunto de palabras propio de las tareas del orientador, y “profesor activo y dinámico” denotan la necesidad de trabajar para los niños, de manera que éstos aprendan a construir, investigar y crear. La idea de asumir lo que dicta la institución significa cuestionar los mandatos impuestos por ésta. Sin embargo, los prejuicios sobre la profesión son un obstáculo para su completa realización.



## **Misionera espiritual con espíritu de sacrificio**

### *Profesora 5*

La vida de esta profesora ha estado plena de una serie de atropellos y discriminaciones, al grado de sentirse, en una etapa importante de su adolescencia y su juventud, como una persona “invisible para los demás”: la madre, los profesores, la familia extensa son enunciadas por la profesora como figuras relevantes de este sentimiento. Su ingreso a la profesión fue a través de una institución religiosa en la cual aprendió que el enseñante no debe recibir nada a cambio de sus servicios, es una labor que “dios paga”, un servicio espiritual, aunque ella sabía que en la institución religiosa los pastores sí cobraban por ese servicio; en una primera etapa ella no lo quiere ver, tiene que acontecer la situación crítica del matrimonio de su hermana con uno de esos pastores para que acepte que toda esa estructura es un engaño. Sus conocimientos de sentido común la ubican como profesora comprometida que aprendió que la enseñanza es un sacrificio; en otra etapa como estudiante de la universidad va concientizando todos esos engaños de la institución católica; en un momento distinto gestiona su propia estancia infantil, consigue el apoyo económico para este tipo de centros; así transforma su identidad profesional en forma relativamente autónoma, ya que en esta estancia coordina las actividades de los niños conjuntamente con otra asistente, sin embargo, recibe apoyo del gobierno.

## **La profesión como acto religioso y de entrega total**

Para Max Weber (1964), la profesión estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, puesto que el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios, obedecer a un ser superior, con un alto contenido de ascetismo, entrega y sufrimiento.

En este caso, el discurso refleja la obediencia ciega a la Iglesia, a la que históricamente han servido especialmente las mujeres, quienes la han tomado como un espacio de realización personal, para

ellas significa un servicio religioso ligado a la comunidad, en el cual tienen un papel primordial pues son el vínculo entre la población y la religión.

El siguiente relato es muy elocuente al respecto:

La Iglesia, así se llama, Cristiana. A partir de ahí **yo no me acuerdo qué pasó, o sea, creo que no me quiero acordar. Entonces estoy así como que, ahí bloqueada.** Yo no iba porque era muy celosa de la religión católica, en ese aspecto era muy, muy, muy... cerrada, mi mamá no estaba, ella se dedicó a trabajar mucho, y mi papá pues en sus borracheras, yo fui, primero empecé como niña y después ya... adentro empecé a aprender, me empezaron a enviar de apoyo con los niños... es como... aceptar las reglas que ponen, como aceptar todo lo que la doctrina te dice... pero **yo siento que yo me ausenté de mí... haz de cuenta como si yo me hubiese refugiado en la Iglesia y no me hubiese importado ya nada de aquí,** entonces como que **fue un seguimiento de la Iglesia ciegamente,** así como que me metí de fondo... yo me empiezo a involucrar, **empiezo a tener actividades dentro de la Iglesia con los niños; primero de ayuda, empiezo... a cuidarlos, y ya después pues voy aprendiendo y me ponen a cantar cantos con ellos, y ya después de cantar, ya doy clases ¿no?, con ellos. Y así pues... yo me refugié ahí, y yo quise olvidar todo lo de afuera.**

**No había ninguna formación más que la que ellos me daban.** De ahí me pasaron con los “parvulitos” que eran los más chiquitos, luego los escolares, luego los adolescentes, entonces yo estaba en dos grupos, luego yo fui encargada de los adolescentes, luego de jóvenes, y hasta que llegué al momento en que participaba ya con los adultos. Teníamos muchas **células** de la Iglesia, en Ciudad Juárez... de hecho yo fui a varios lugares, fui a Juárez, **nos enviaba la Iglesia e íbamos, nunca pagaban nada, o sea, yo estaba pero no nos pagaban, ellos cobraban pero, entonces teníamos que estar y era como un servicio a Dios que tú hacías ¿no?, pero ellos no lo hacían porque ellos cobraban.** La comida que se les daba a los niños, las familias de la Iglesia tenían que ponerla, era un rol los que lo hacían, **pero lo cobraban, afuera, no adentro, no había pago adentro ¿no?, nos decían: el pago te lo va a dar Dios** (Profa. 5).

Siguiendo la idea de los roles reproducidos en espacios educativos, se observa que un lugar importante señalado por las profesoras 5 y 3 como lugar de anclaje desde el cual se asume la identidad como profesoras es la Iglesia, ya que una de las visiones de la profesión de maestro inicia con el rol de catequista, cuyas funciones se centran en la ayuda y el cuidado hacia los otros. En el primer caso iniciada en momentos de crisis, en los que ella menciona estar choqueada, bloqueada, esta situación es propicia para que cualquier otra instancia se inserte en su vida y promueva de manera externa ideas con ciertos intereses de grupo. Para esta profesora significó el origen de su profesión y el espacio donde aprendió a seguir una serie de normas institucionales, a servir a los otros con espíritu de sacrificio, pues no había ningún pago por ello; las fuertes vivencias críticas del entorno familiar la orillaron a depender de la Iglesia y luego a separarse de ella aun con las fuertes presiones para que continuara en esa labor. Ella señala:

**Era un trabajo ya de kínder de seculares, no era un trabajo de kínder a nivel Iglesia, si no ya secular, ya no pude porque tuve problemas económicos en mi casa por mi papá y mi mamá, te digo que yo me tuve que ir a trabajar, y cuando yo me fui fueron problemas porque me decían que yo me iba porque no tenía fe. Fue un problema muy fuerte, siento que es un trabajo como muy muy psicológico... te trabajan mucho la mente porque te hacen sentir culpable porque vas a dejar el trabajo con los niños, que es secular, porque era un trabajo ya de kínder secular, no era un trabajo de kínder a nivel Iglesia, si no ya secular (Profa. 5).**

El mito de esta historia está relacionado con el trabajo como servicio espiritual por el cual no se da un salario, ya que es pagado por dios como creador del mundo y de la vida. De esta forma, en una primera etapa se observó una actitud legitimadora de este mito asumida por parte de la misma profesora. Sin embargo, en una segunda etapa más crítica, ella se da cuenta de esta serie de engaños por parte de la institución religiosa, logra desentrañar de donde

proviene ese discurso y cómo les manejan la mente; al terminar sus estudios, **cuestiona y se pregunta**, ingresa a la universidad y continúa analizando, reflexionando sobre su propia experiencia hasta darse a la tarea de crear un centro dirigido por ella misma.

Finalmente esta profesora, después de todas sus experiencias laborales y saberes en continua construcción, adopta de manera consciente una serie de cambios sustanciales en su manera de percibir la profesión; es una persona que rescata el valor de lo humano en la educación, se interesa por cuestiones de discriminación escolar, producto de todas sus vivencias en el entorno social, percibe la profesión así:

Como persona tiene que **tener sencillez para reconocer errores**; yo creo que como persona **tiene que tener hambre de aprender y de actualizarse constantemente**. A veces la situación, la vida nos juega de una manera muy difícil, no nos da tiempos; a veces la vida no nos da tiempos, a veces tienes que trabajar en la mañana, buscar trabajo en la tarde y a veces usar la noche, **brincar esos obstáculos** para aprender, para actualizarse. **Creo que tiene que ser una persona que nunca se cierre en pensar que lo sabe todo, que es una persona que diga yo ya soy licenciada y yo ya todo lo sé y... no; una persona que aprenda de los demás, que vea los cambios sociales que se van dando. Tiene que estar muy actualizada en cambios sociales, en cambios educativos, en todo eso; muy a la vanguardia, siento yo** (Profa. 5).

La imagen que describe de la profesión responde a una profesora más consciente, liberada de una serie de prejuicios sociales en lo que respecta a aquella figura mítica salvadora con la que se inició en la carrera; ahora se trata de una docente hasta cierto punto crítica, que lleva la dirección de un colegio, para lo cual requiere estar actualizada y a la vanguardia. Podría ser la imagen de una persona con cierto liderazgo en su contexto educativo. Utiliza la metáfora del *hambre de aprender* en los profesores para indicar la necesidad de nuevos conocimientos.

## **La profesión como actividad práctica**

### *Profesora 6*

En el discurso de este relato existe una influencia clara de la profesión desde la actividad práctica, sin embargo, no se aprecia una clara identidad profesional como docente.

Define la profesión como:

Enseñar, transmitir, vincularme con los demás, relacionarme con los niños, con mis compañeros. Es una profesión a la que le he encontrado el gusto práctico, me gusta más que lo teórico. Aún no encuentro un verdadero significado a mi profesión, aún estoy en ese proceso de aceptación, **me gusta enseñar, pero no era lo que quería ser.** En algún momento leí algo sobre si la profesión se hace o se nace con ella, considero que a mí se me dio en el camino y de acuerdo a mis experiencias personales (mi vida y como se desarrollaba en ese momento) (Profa. 6).

En esta profesora la representación de la profesión está relacionada con la práctica; paradójicamente define la actividad como una profesión, sin embargo, no percibe que se requiere la teoría vinculada con la realidad; en sentido estricto, aún no se reconoce en esa identidad profesional, una explicación a esto es la serie de experiencias que obtuvo varios años en centros de atención infantil, aunque en diferentes ámbitos. Considerando su propia biografía en el sentido de lo que ella vivió en la familia y la escuela, se ve una gran desmotivación hacia la escuela y una decepción de los resultados que idealizó de ésta.

## **La profesión como vocación ética**

### *Profesora 7*

En el caso de esta profesora se observó una clara tendencia de la profesión como vocación con responsabilidad ética; prefirió dedicarse a ser educadora en un colegio Montessori que continuar con su carrera de Comunicación; lo que ella señala es que en la univer-

sidad se daba un conocimiento muy teórico y eso no le satisfacía del todo, es una profesora que destaca como estudiante, tiene una experiencia acumulada en lo referente al sistema Montessori.

Centra la idea de la profesión en la responsabilidad y el gusto por la relación cercana con los niños, situación aprendida en el centro de educación Montessori en donde se formó y ha trabajado; se compara con la educación tradicional recibida:

**Una responsabilidad enorme. Responsabilidad**, este... ay no, es que son muchas cosas, el que a ti te vean también contenta ¿no?, es que son... pus, que seas una **persona responsable, que te guste lo que estás haciendo, que cuando lo hagas lo hagas con gusto ¿no?, que tengas una buena relación tanto con los niños como con las personas**, porque nosotros les decimos a los niños, pero si los niños ven que le estás escupiendo o haciendo caras a la otra, el acercamiento que tú les tienes que dar a los niños, el respeto que debes de tener hacia los niños es muy diferente, en mi experiencia nunca vi ese acercamiento... (Profa. 7).

En este caso, la profesora asume directamente y con certeza su responsabilidad como docente; sabe que los niños pueden percibir sus estados de ánimo, emite juicios con respecto de sus profesores que son un ejemplo negativo de lo que no debe ser un maestro.

### **De cuidadora a orientadora del desarrollo del niño**

#### *Profesora 8*

Esta profesora manifiesta una **crítica y negación** a la tendencia de la profesión feminizada centrada en cuestiones manuales, estas estructuras discursivas reflejan una actitud y un sentido crítico ante los mensajes enviados desde sus diferentes entornos culturales; ella lo plantea de la siguiente forma:

...el ser educadora, decían que las que eran educadoras pues **les enseñaban a los niños a recortar y a hacer muñequitos de papel, de globos**

y cosas así. Yo decía “ya no, yo no quiero estudiar esto porque yo no sé dibujar, aparte no me gusta hacer animalitos de fomy o cosas así, no me gusta, me desespero”, entonces le digo “aparte no sé dibujar ni nada por el estilo”. Pero cuando entré a esta escuela y más que nada las compañeras, no tanto la escuela, sino las compañeras que tuve como maestras, las que me apoyaron para aprender, ellas tenían una visión diferente, **sabían que su objetivo era enseñar, no tanto cuidar**. Ellas lo que hacían con los papás era remarcar su trabajo: “hoy aprendimos esto, y ¿cómo lo hicimos?, así y así”, y les dejaban tarea. Ahí yo empecé a ver, “no, **pues es muy diferente a cuando lo que tienes que hacer es nada más cuidar**” (Profa. 8).

Estas profesoras se enfrentan a serios cuestionamientos de los roles establecidos por la institución, la profesora vive a diario el trabajo en forma ambivalente, o se inclina por el cuidado o fomenta una relación con los niños para favorecer su potencial de desarrollo con base en fundamentos psicopedagógicos.

Al considerar al profesor como orientador personal se encontró la idea de que un buen profesor no se conforma con guiar al grupo, sino que aspira a apoyar de forma individual; tampoco se conforma con orientar al estudiante, sino que pretende ser soporte de la persona que estudia y ayuda a la persona total. Intenta que cada alumno crezca como persona, aunque sin desvincular esto último del estudio: la mejora como estudiante es un aspecto de la mejora personal en el sentido de hacer del estudio un trabajo bien hecho. Castillo (Campo y Labarca, 2009).

En este sentido, sus propias compañeras la guiaron por esta tendencia orientada a la profesionalización, a una práctica sustentada que se fue transformando poco a poco. Así lo señala:

...yo empecé a aprender por las titulares, cómo trabajaban. Y recuerdo que cuando me decían “les tienen que cantar”, yo decía “yo no me sé nada de canciones, qué les voy a cantar”, “pues apréndetelas” me decían mis

compañeras. Y me daba pena cantarle a los niños, dije “ay no, cómo”. Y después me cambiaron a lactantes C, ahí se me fue más fácil porque dormían, se les daba de comer, y no había una clase así “ay, les tengo que enseñar”, no. Según les daban estimulación temprana, pero no había mucho de eso. Entonces básicamente lo que hacía era cuidarlos, estuve ahí como ocho meses en ese trabajo, y **me salí en diciembre, dije “no, ya no voy a trabajar ahí porque no quiero cuidar a niños”, yo así lo tomé “yo no quiero cuidar a niños”** (Profa. 8).

En la socialización secundaria, dicen los autores citados, es donde se torna más vulnerable la realidad subjetiva ya que, afirman: esa realidad se halla menos arraigada en la conciencia; aunado al hecho de que la mayoría de los sujetos se reafirman unos a otros su realidad subjetiva. En este caso, fue contundente su rechazo a ser cuidadora, camino que la llevó más tarde a ser profesora.

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

La tendencia encontrada en los discursos de estas profesoras de preescolar contradice en su mayor parte la orientación de la profesión desde la función del cuidado; aunque es preciso señalar que ya han desarrollado ciertos estudios con respecto de la valoración de su propio trabajo, lo cual les permite abrir sus horizontes de posibilidades de la profesión desde otras orientaciones psicopedagógicas, aunque inicialmente orientan su actividad en ambos sentidos.



La profesora en su experiencia interiorizó cierta conciencia desde el momento en que se le discriminó culturalmente, se comparó su estética con la de profesoras que son altas y de tez blanca; aun con este antecedente logra que la directora la integre al equipo reconocido por la autoridad, una vez que los padres de familia avalan su trabajo, observan sus avances no sólo teóricos sino su habilidad para relacionarse con los pequeños y su función realizada todavía desde el cuidado de los niños ya que las otras “misses” no aceptan, por ejemplo, el trabajo de limpiar a los niños, que ella asume, en tanto sabe que no posee mayores conocimientos y habilidades que los centrados en cuidar; aquí se observa todavía una relación directa entre clases sociales de las nuevas profesionistas de la educación, el nivel de información que cada una posee sobre la profesión docente y la ubicación sociolaboral de su función que se desprende de esta condición social.

Los aspectos que se interrelacionaron para determinar que su representación se inclinara por la orientación fueron: lo aprendido del padre, la actitud que le muestra al orientarla y apoyarla permanentemente para que eligiera el mejor camino en su escuela y su profesión; posteriormente en su experiencia básicamente lo que hace con las nuevas profesoras es orientarlas en sus funciones profesionales; el peso está marcado fuertemente por lo asimilado de su padre.

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

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

## Aspiración social como mujer

### Profesora 9

La profesora 9 enseña inglés y computación en el nivel preescolar; su pensamiento con respecto de la profesión gira alrededor de la necesidad de salir del entorno del hogar, afirmarse a través de los niños que tiene en sus manos para formar, este pensamiento se relaciona con el deber ético de un docente.<sup>1</sup>

En la representación de esta profesora, la idea del compromiso social puede tener varias connotaciones; por un lado estaría la que corresponde a una exigencia social ética de la preparación de los educandos para insertarse en la vida adulta como resultado de su función de enseñar; la intención y el sentido es evidenciar que como profesionista responde a las expectativas sociales, es la muestra palpable de que la escuela y los maestros sirven para algo y no defraudan a la sociedad; por otro lado, está la idea de la imagen perpetua de sí misma, es decir, sus propias ideas interiorizadas en la persona que las recibe y las reproduce en su etapa adulta. Significa además una aspiración de trascendencia social como mujer realizada a través de los niños que educa.

Una de las cosas es como una aspiración personal como mujer, es algo donde yo puedo trascender en mi compromiso social, **es ese compromiso social que yo tengo, puedo trascender en los niños**, buena o mala mi práctica docente se la van a llevar. Que tengan un mejor desarrollo, si una persona la dañan en su infancia tiene al menos bien cimentada la infancia, se le va a hacer más fácil, no lo sé, pero es una idea que yo tengo y es parte de mi compromiso social (Profa. 9).

La idea de esta profesora es trascender a través de ellos, llevarse algo de ella reafirma su idea de apoyar para su mejor desarrollo,

---

<sup>1</sup> Un profesional desde el idealismo renuncia a sus intereses personales, “en cuerpo y alma” se pone al servicio de los intereses profesionales, cuyo fundamento ético (*ethos*, ser) se fundamenta en la dignidad humana, impide tomar al hombre como un medio. Desde Aristóteles, en su *Ética nicomaquea*, se ve la relación entre vivir y obrar bien y ser feliz.

implica ser mejor profesora y persona, en eso radica su compromiso social.

Al respecto, existe una combinación de profesionalismo y vocación; la idea de “misión” del profesor impone un deber de humildad y dedicación, cualidades que siempre se han buscado en los profesores, cualidades ético morales características de su origen social, en tanto que son producto de la escuela liberadora, en ese sentido, el autor sostiene que la vocación guarda un sentido de autolegitimación: la escolarización del pueblo como misión, esto fortalece la cohesión e identidad de grupo que contrario a esta idea trabaja en el aislamiento y la competitividad (Tenti, 2007).

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

### **Maestra responsable de futuros adultos**

#### *Profesora 10*

La profesora 10 es egresada de la Normal de Educadoras, persona con capacidad de juicio crítico desde la entrada a esa institución, cuestiona el estereotipo que se marca para las estudiantes que desean ser educadoras; la forma de ser con los niños es igual, suele hacerles preguntas para que piensen y reflexionen, su método es no darles la respuesta. En su relato, una constante es la serie de críticas que enuncia con respecto de la institución escolar y familiar, de esta última cuestiona la forma en que se decide por el padre, qué capacidades y habilidades tiene cada hijo para cuidarse a sí mismo; de la escuela critica las relaciones entre la autoridad y las profesoras, los abusos de las posiciones jerárquicas de los docentes.

Jugábamos a la casita, jugábamos al doctor, jugábamos a la tiendita y yo llegué y... pues a lo mejor sí llegamos a jugar a la tiendita. **Y me gusta-**

**ba mucho preguntarles o cuestionarlos, y yo decía “y tú, ¿por qué crees que pase eso?” o sea, en lugar de darles la respuesta, los cuestionaba y les preguntaba;** me gustó, estuve muy bien, el grupo bien. Pues el trabajo, también era mucho manual, en esa época era mucho manualidad... juego. Yo incluso a la fecha... **yo lo tomo como que necesito tener esa agilidad, o como para que no suba de peso me sirve y estoy con los niños ahí...** (Profa. 10).

En su discurso, desde su ingreso a la Normal, uno de los mensajes que recibe esta profesora es que debe ser ágil con los pequeños y le hacen la observación de que está pasada de peso; a distancia y después de muchos años, esa interpelación hace mella en su forma de trabajo con los niños, aunque la acomoda para su propio beneficio: “me sirve para que no suba de peso”; la idea que prevalece de manera reiterativa es la de la responsabilidad.

**Pues es una responsabilidad, una responsabilidad que tengo en su momento con los niños, y como que en un futuro con esos niños que van a llegar a ser adultos, y que van a llegar a ser parte y la transformación o modificación de este país ¿no?** Yo ahorita ya tengo mis primeros alumnos en la universidad; algunos, no todos (Profa. 10).

## **La profesión vinculada a la danza**

### *Profesora 11*

La transformación de la representación atraviesa por un proceso formativo en el que es necesario plantear una serie de preguntas reflexivas que denotan un nivel de conciencia con respecto del sentido de la profesión; es un proceso de constantes cuestionamientos de todos los días en cuanto al quehacer profesional, por ejemplo, la relación pedagógica sostenida con los niños; la situación de la profesión en contextos variables que permiten crear y recrear día con día; no se trata de la aplicación cerrada de un programa, sino de una recreación incluso desde las propias fantasías de las actividades

que pertenecen a otra profesión: la acción de entrevistar a padres se vive como si fuera una función de periodista; se trata del traslado en el imaginario de lo que pudo ser en otra carrera.

Pues una batalla diaria, un reto, un reto permanente, cuando estás con los niños, era el reto de **“y ¿ahora cómo le hago para que el niño se apropie de cuestiones de números?” ¿no?, “¿cómo le hago para que se entusiasme y comience a esta cuestión de la ubicación espacial?” ¿no?** Es algo que al menos todos los días te da qué pensar. El hecho de ser educadora, eh... te permite como que el **ir creando y recreando el día a día...** en un principio **a mí me hubiera gustado mucho ser periodista, y al menos siento que muchas de las habilidades que yo hubiera podido tener para desarrollar la labor de periodista, eh, sí se ven cubiertas al desarrollar una labor como profesora, por ejemplo, esta cuestión de tener los encuentros con los papás y de “a ver, plátiqueme de su hijo ¿no?, ¿qué es lo que hace?, ¿qué le gusta?” ¿no?** (Profa. 11).

El relato denota la figura de una profesora que resuelve problemas en la relación compleja con autoridades y padres de familia; se trata de una persona que crea y recrea las situaciones de aprendizaje con los niños, esto aunado a la necesidad de ser tolerante porque “si no explotas o te enfermas de los nervios”, a ello se suma el amor por los niños. Todas estas características hablan del conjunto de situaciones que están haciendo presión en la maestra, parece que no es ella quien importa, sino las presiones externas serían las que definen el deber ser, con el riesgo que ello conlleva para su salud física y mental.

Con respecto de la imagen de profesora, señala:

Pues mira, yo siento que sí **tendría que tenerle mucho amor a la profesión, eh... tendría que ser una persona muy abierta, eh... también muy tolerante, pero no sobre todo por los niños, sino más bien por todo lo que rodea al proceso...** creo que **la labor sí es compleja frente al niño, pero la que es más complicada es la relación que estableces con tus au-**

**toridades, la relación que estableces con los padres de familia, que tampoco son todos**, ajá, tienes que ser como que muy muy tolerante porque a veces sí llega el momento en el que si no te controlas, puedes explotar. Y de hecho, también me... **o te puedes enfermar tú misma de los nervios, de repente ya las presiones, sobre todo de los directivos hacia las docentes, si llega a ser de mucha presión, de que “y tienes que hacer esto, y tienes que hacer lo otro, y de que el niño...”**, te digo, hoy en día estas cuestiones, los accidentes suceden ¿sí?, pero tal pareciera de que te meten la consigna de que “accidentes no debe de haber jamás”, y que dices “eso no es lógico”, y te estoy hablando de cuestiones de niños, **algo que te da también presencia es la forma cómo vas resolviendo las pequeñas contingencias que se te presentan** (Profa. 11).

En esta profesora, más que una imagen denota aspectos de la profesión en los que ha tenido crisis personales, por ejemplo, la presión que ejerce el conjunto de grupos con los que se relaciona como padres, autoridades, directivos, supervisores y niños. Esta situación se presentó claramente en la profesora anterior, aunque ésta la ve como una profesión de riesgo para la propia salud; hoy en día las maestras se ven sujetas a mayores riesgos legales ante los accidentes que pueden tener los niños. De ahí que un aspecto muy valorado por ellas es la resolución de este tipo de conflictos.

## **La formación de competencias para la vida**

### *Profesora 12*

Esta profesora ha sido la única que ha mencionado los términos *competencias* y *profesión* al dar un significado de ésta, aunque asociados a su participación en la constitución de competencias para la vida que forma parte de los nuevos ordenamientos institucionales establecidos en la reforma del 2009 de educación primaria. En la actualidad, ella ya cuenta con un título expedido por el Ceneval y una responsabilidad dentro del Cendi donde labora; en ella se observa igualmente la asunción de ciertos principios y líneas insti-

tucionales que orientan su pensamiento acerca de la educación; la idea de que el futuro de nuestro país está en nuestras manos indica nuevamente el mito del profesor salvador en momentos críticos del desarrollo social.

Es una profesión en la cual te permite ser mediadora entre el conocimiento y el niño, dentro de un contexto. Pero a la vez **es una responsabilidad muy grande ya que estamos trabajando con niños y no con objetos que puedes manipular a tu conveniencia, toda acción conlleva una consecuencia, de tal manera que el futuro de nuestro país está en nuestras manos y de nosotras depende que existan niños con competencias para la vida** (Profa. 12).

La idea de esta profesora recuerda el mito de la profesión asociada al mesías salvador de la humanidad, aunque en este caso modernizado en términos de la educación desde el enfoque de competencias. En la práctica, este tipo de razonamiento se va integrando como parte de los discursos que se escuchan a raíz de la reforma educativa actual. Dentro de esta retórica, es importante promover conocimientos que realmente sirvan a los niños para resolver problemas de la vida, aunque falta la reflexión de los contextos de vida; esta profesora, sin embargo, mantiene esas ideas como discurso central de la profesión.

### **Maternaje y orientación materna y paterna**

#### *Profesora 13*

La profesora 13 trabaja en un jardín comunitario; es madre de familia de tres hijos adolescentes y gestora de un centro que cuenta con apoyo de Solidaridad; a partir de su incorporación a estas actividades como representante de su centro, la delegación la contempla como parte de los servicios que ofrece el gobierno de la ciudad. Su vida en este espacio público le ha generado algunas tensiones con su familia, reclamos de sus hijos y su esposo ya que comúnmente

asiste a juntas, asambleas o mítines como parte de las negociaciones con la SEP y la Secretaría de Educación del mismo gobierno de la Ciudad de México, esto aunado a los reclamos de sus hijos porque le dicen “siempre tus niños” refiriéndose de manera despectiva a sus alumnos de preescolar. Para ella la profesión significa:

...llevar al niño a una vida feliz, guiándolo para su superación de su vida, para eso tenemos que tener una buena influencia con los niños y seguir estudiando (Profa. 13).

El referente cultural que la orienta por una representación de la profesión desde la función de la orientación es la propia vivencia con su madre:

Mi mamá nunca me preguntaba, ni me exigía, ella nos dejó hacer lo que queríamos, tenía diez hijos y ella decía que todavía quería, todo era rosa, no le preocupaba.

Para ella **la imagen de profesora está representada por el rol de madre cuya función afectiva abraza y apapacha, es a la vez orientadora del proceso de aprendizaje, los valores** inmersos en esta imagen corresponden a valoraciones estéticas de lo que para ella es bonito.

Imaginaba una maestra buena, bonita, que me iba a apapachar, que me iba a abrazar, y al ver lo contrario... Entonces yo, ahorita es lo que me imaginaría yo, una maestra que... que incluso nos tomara de la mano, y que cómo le teníamos que hacer, y que marcar (Profa. 13).

Las expresiones de esta profesora denotan en su discurso el papel de hija que demanda atención de la madre, esa situación es detonante de la representación de orientadora que posteriormente elabora con respecto de la profesión.

He tenido experiencias que lo toman sólo para ganar dinero, no les interesan los problemas y necesidades de cada niño. Yo siem-



pre veo qué necesidades tienen para que puedan seguir, si en su casa lo maltratan en la escuela **le voy a dar otro cariño, amor y comprensión**. Los papás piensan que ellos no tienen problemas... no los miman, los detienen: no te vayas a caer, no, los sobreprotegen, no quiero que los traten como niños idiotas; hay algunos que no los dejan crecer, quisieran meterlos en una burbuja, que nadie los toque, no les peguen, pero eso conlleva que ellos mismos no escojan lo que ellos quieren en un futuro. Con algunos niños no son cariñosos, les quieren dar su beso y les dicen vete, vete ya... **yo les pregunto cómo les fue: vente bebecito** (Profa. 13).

Las idealizaciones anteriores se dirigen en dos vertientes: una centrada en la primera tendencia de la profesión como maternaje, en la que es básico brindar amor a los niños; la otra es la de orientadora educativa. Sin embargo, en los pensamientos de las profesoras y desde su cotidianeidad y los sentidos que dan a su profesión, pueden estar combinados para cubrir mejor la función en la práctica cotidiana. La idea se va sedimentando desde la imagen de profesoras que maltratan a los pequeños, la situación vivida en carne propia es un elemento que incide en esta representación.

### **La profesión: una visión constructivista**

#### *Profesora 14*

La profesora 14 manifiesta adhesión a la visión constructivista; si revisamos su relato de vida, se observa que desde las creencias de su madre hasta los maestros que sirvieron de ejemplo para no caer en prácticas desacreditadoras de los mismos profesores hacia los niños, se fue construyendo, a partir de ese tejido social, la representación de lo que es la profesión. Una base fundamental en esa construcción fue su paso por las universidades, este espacio posibilitó en ella el sentido ético de lo justo en la relación pedagógica con los otros, lo cual ella nombra como “ser disidente, medio preguntona”, en estas formas está el punto de arranque del cambio, si no se cuestiona nada, no se transforma la realidad. Preguntar trae conse-

cuencias, en este caso que le asignen los niños más difíciles, latosos y pequeños, lo cual significaba para ella mayor trabajo. Aunque se orienta con una visión constructivista, se trata en sí de una acción creadora de la práctica en la que se esfuerza por modificar los escenarios del aprendizaje de los niños.

Obviamente no me gusta maltratar, no me gusta hacer sentir mal a los niños, y obviamente los maestros que no me gustaron me sirvieron de parámetro para descartar las prácticas que yo tenía que tener ¿no? De alguna manera trato de buscar las formas de que los niños, o bueno, trataba de buscar las formas de que los niños aprendieran, pero de una manera diferente, no fastidiándolos.

Me acuerdo que había muchos “latosos”, y bueno, yo no siempre fui una docente muy querida en los planteles... por lo mismo de que **yo era medio disidente, medio preguntona y demás. Lo que hacían es que me dejaban, de repente, a los niños más latosos.** Ese año se juntaron como seis niños, pero eran los más grandes, y me juntaron también otros más pequeños. Entonces era así un grupo medio difícil, medio raro. Sin embargo, con los más grandes, que ya iban a cumplir 6 años, yo les decía “bueno, a ver, ¿qué quieren?, a cambio de que ustedes trabajen, porque tienen que trabajar en el salón, y de que se queden aquí adentro, y me ayuden con los chiquitos”. Entonces ellos trabajaban durante toda la mañana, **me ayudaban a enseñarle a todos los chiquitos... sin saber, sin conocer a Vigotsky, yo los usaba como monitores, terminaban de barrer y seguían acomodando,** que si los manteles, los libros, todo lo que había, terminaban de acomodarlo. Pero yo después descubrí que eso les hacía sentirse importantes. Las compañeras se extrañaban de por qué los niños no salían del salón, yo descubrí que había algo interesante que hicieran ¿no? Además, cuando hacíamos cosas, **hacíamos cosas extrañas ¿no?, en el sentido de que en algún momento nos fuimos a viajar en el espacio, hicimos... un cohete, pusimos unas sillas, las escaleras, de esas sillas metálicas de, no, de la escalera metálica que usaba el trabajador para treparse a los techos, la pusimos en el piso, colocamos sillas encima, en los espacios, y entonces este... además pusimos estrellas, oscurecimos el salón, y según ellos**

era nuestro cohete. Todo el salón era el cohete ¿no? Finalmente el del video club me consiguió el video donde llegan a la luna, se los paso y estaban encantados ¿no? Entonces como que fueron experiencias interesantes. Nos íbamos, por ejemplo, de crucero, según esto. Tomábamos un avión y después un barco. Llegábamos hasta la playa. Entonces, el elaborar el avión, el elaborar el barco, llegar a la playa y divertirnos era así como que para los niños algo muy interesante (Profa. 14).

Es necesario acotar que las connotaciones de tres profesoras en torno de la representación como orientación tienen tres sentidos distintos: para la 1 y la 8 es la orientación en la que existe una base teórica sobre el desarrollo del niño imprescindible para orientarlo a él y a sus padres; sin embargo, en el caso de la profesora 13, mantiene otro sentido todavía anclado en la visión de la orientación al niño como parte de una tutoría paterna, en el papel del padre que desconoce las necesidades afectivas amorosas de los hijos.

Hasta aquí he identificado las distintas representaciones que estas profesoras señalan acerca de la profesión, seguí los hilos que fueron llevando a esas ideas de sentido común, en algunas muestran ideas muy disímolas, en otras se ven confluencias socioculturales, en el siguiente apartado se reafirman aún más estas ideas.

## EL RECONOCIMIENTO SOCIAL DE LA PROFESIÓN

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

Los marcos institucionales y sociales de la realidad, tan plurales y diversos, exigen un tratamiento interdisciplinario del fenómeno, ya que si se mira desde un solo referente, sólo se capta una realidad fragmentada, por ello en esta exposición se desarrollan diversos apoyos teóricos que integran reflexiones desde lo social y lo psicológico, atravesados por la cultura y la historia de los sujetos, haciendo un recorrido por diversos contextos sociales e institucionales.

La valoración de la profesión es un aspecto que define la misma representación; son procesos plenos de connotaciones socioculturales, políticas e ideológicas que se van estructurando de acuerdo con su experiencia profesional; los pensamientos que vierten aquí las profesoras manifiestan una imagen muy desgastada de la profesión a la que contrariamente defienden aun reconociendo el deterioro y el escaso valor social en la que se encuentra.

Una maestra lo señala como algo interiorizado en sus propias expectativas, y lo plantea como un saber generalizado entre los profesores:

**El maestro sabe que el dedicarse a la enseñanza no le permitirá realizar una actividad científica reconocida, delimitada y valorada socialmente.**

Esto se ve reflejado en algunos profesores de la institución pues al no verse reconocidos socialmente ya sea por los padres de familia o los directores, su profesión la ven frustrada al pensar que no son lo que pretendieron ser (Profa. 2).

Así lo ve la profesora 1:

Si es un reconocimiento apreciado no creo, pero de que saben que existimos lo saben, muchas veces **como cuidadoras de hijos**, por el pago no lo creo, pero es una labor muy bonita y muy ardua... (Profa. 1).

El relato anterior es muy preciso en dos sentidos: no existe reconocimiento a su labor, son poco valoradas socialmente, por otro lado, esa falta de aceptación social lleva implícita la diferencia de roles y

sueldos entre quienes tienen una formación normalista y quienes no la tienen.

Sin embargo, la siguiente idea denota que en otros espacios la situación puede cambiar notablemente:

Como asistente educativo, no, ésa ni sirve además, **no te la valoran ni nada**. Y la que ahora es como licenciada en preescolar, ay, yo digo que **depende**, si se va por Ceneval, no sirve, no es más que comprar una licenciatura nada más, sin bases ni nada. Y no se reconoce, **yo creo que la sociedad no reconoce nada de lo que se hace. Como que la sociedad es muy egoísta, y siento que nada más valora ciertas cosas, pero yo creo que nunca ve el esfuerzo de una educadora o de un asistente, no tienen idea del trabajo que se lleva dentro de un aula, con los niños**. Y si los niños aprenden algo, a veces lo valoran, a veces no, a veces dicen “sí, es que yo en casa trabajo ¿no?, o su papá le enseña, o su mamá le enseña”. No, nunca reconocen el valor de la educadora. La familia mmm... yo creo que sí están orgullosos, los veo muy orgullosos, muy satisfechos. Aunque mi papá a veces lo ve muy cansado y me dice que lo deje, porque ve a veces que hay mucha presión. Entonces me dice “ay no, búscate otra cosa o haz otra cosa, porque no me gusta verte así”; mi papá a veces sí me ha dicho que lo deje. La supervisora. Yo creo que ella y yo aprendimos a darnos el lugar a cada uno. Ella, por ejemplo, en el caso cuando estaban los comunitarios... pero yo creo que la supervisora, cuando empieza a haber comentarios, que no son tan simples, que no son tan sin valor, sin algún fundamento, empezó a darnos un lugar a cada una. Yo creo que ella sí me da un lugar, yo creo que sí reconoce mi situación, la forma en que me habla, me habla de una manera con mucho respeto, nunca hemos tenido un problema de... a nivel de que yo no entregue algo o de que esté mal hecho (Profa. 5).

El siguiente relato contiene muchas críticas hacia la formación y la situación en la que trabajan las docentes; esta profesora ha trabajado en el contexto particular y también comunitario, logra concientizar que si bien se trata de problemáticas externas derivadas de la misma institución y lo instituido en ella en cuanto a las condicio-

nes de trabajo, es crítica hacia las mismas profesoras, las ubica con cierto conformismo en cuanto a su formación y superación profesional, pareciera que las que lo consiguen optan por otros caminos fuera de la docencia. Viven la devaluación de sus propios perfiles y títulos de carreras técnicas.

Hablo sólo por mi centro de trabajo porque nos ven como **simples cuidadoras**, no nos ofrecen otras expectativas de preparación, nos exigen mucho; las profesoras no anhelan una plaza, sólo cuentan con estudios básicos y carreras técnicas y las pocas que terminan la licenciatura buscan otra área (Profa. 6).

El relato anterior reafirma la idea de que la profesión no es reconocida socialmente y las profesoras que logran un título prefieren buscar un trabajo más reconocido social y económicamente.

Pues están contentos, o sea mis papás están contentos porque saben que es algo que me gusta, y mi esposo también, porque **con las niñas la verdad creo que no tengo la misma paciencia, no es lo mismo en casa que en la escuela**. Pero todos me apoyan, mi esposo ahorita que estoy estudiando este... le da gusto lo que es cerrarse y decir “no, pues Montessori es todo”, y me dice “no, estudia Pedagogía”, y yo decía no, “estudia Psicología”, y decía no, no, o sea, no me llama la atención. Cuando lo de esta carrera, no, o sea ni siquiera indagué, **yo decía “no, eso de ponerse a hacer muñequitas”**... En general la sociedad no, **todavía lo ven como “ay, se va a jugar con monitos”, no ven como toda esta parte tan importante que es el formar a un niño**, siempre valoraban este trabajo, decían “ay mi hija, pus va muy bien” y como que te lo agradecían, y sabes cuándo es de corazón ¿no?, y no es como por quedar bien contigo. Ya he trabajado en primaria, igual apoyando cuando estaba embarazada. Ya es diferente ¿no?, los papás como que “**pues tú estás casi de nana... por eso te pagan, para estar con mis hijos**” (Profa. 7).

En el relato anterior vemos una valoración heterogénea acerca de la profesión por parte de la familia; Pedagogía o Psicología se conside-

ran profesiones más valoradas; ella critica que la sociedad no vea la importancia de formar a los niños, y algo que es relevante es que los padres de su colegio la valoran más en preescolar pues en primaria la consideran “una nana”.

Porque cuando era asistente... **yo era la asistente, la que hace el “quehacer”** por decirlo así, y **no tenía como tal un saludo afectuoso de “gracias”**, no, simplemente “buenos días, buenas tardes”, sí, los papás les hablaban bastante bien de mí para entregar un niño y decirle qué fue lo que hizo, me daba pena, decía “no, qué le voy a decir”. Entonces poco a poco fui de “hoy hicimos este... hoy aprendimos el concepto de arriba y abajo, con una canción que dice que el cielo está arriba y la tierra está abajo, o que la cabeza está arriba y los pies abajo” (Profa. 8).

La profesora 8 reconoce abiertamente que se dedicaba al quehacer y a cambio no había ni un saludo, ninguna muestra de agradecimiento; en enunciaciones previas había sostenido como valores interiorizados aprendidos en la familia la asunción del quehacer doméstico; para ella significa casi una disciplina, contrariamente al resto de las profesoras de su centro, que pensaban o veían esa actividad en una jerarquía no correspondiente con sus estudios.

Mmm... mi familia me admira, mi papá me ha dicho que se siente orgulloso y mi mamá, porque... bueno, dice “tú te superaste sola, de hecho nadie te motivó, ve a esta carrera, muévete allá, y ahorita lo que llegas y compartes...”, porque tengo en mi casa ya seis sobrinos, ya en mi casa son más. Entonces, y de esos seis sobrinos cuando los regañan y cosas así intervengo, sí intervengo: “a ver, ¿ya le preguntaste qué tiene?, y por qué y por qué”, y con mis cuñados también. Entonces ahí empiezo a hablar, a hablar, a hablar. Porque le digo, a veces, aprendes muchas cosas y eso te va dando elementos, las experiencias te hacen hablar, porque yo no hablaba, era muy tímida (Profa. 8).

Mi familia con mi trabajo no se mete, pero el saber que soy hermana mayor de ellos implica un respeto por el tipo de ideas que tengo, por otro

lado, mi hermano que es el más chico 25 o 26, él me dice que ser maestro tiene que ser de vocación; yo le pregunté: “¿por qué no eres maestro?”, **“eso es de vocación, aceptar que te paguen poco, fregarse todo el día no es valorado, aunque el valor se lo da uno”**, a él le resulta admirable que luego estoy trabajando de madrugada sacando copias y copias para mis alumnos, eso no me lo paga la escuela, el empeño que pongo me resulta interesante. Mis hijos me dicen: es que tú le compras a tus alumnos y a nosotros nada (cosas que voy almacenando), pero tú las usas (Profa. 9).

**Yo creo que antes sí era hasta más reconocida que ahora, o depende la zona, la comunidad. No me importa que quede lejos, pero yo ya no quiero estar ahí, yo ya quiero estar tranquila. El día que fuimos a hablar con la maestra y me dijo “maestra, hay dos opciones: continúas en la dirección o te regresas a grupo”; “no, pues me regreso a grupo”. Cuando salí de ahí, sentí yo así como (suspiro) un alivio, como que un peso menos de encima... ahora que llego a ese jardín, éste rompe todo ese esquema porque los papás reconocen a la educadora, pero no a todas, reconocen a la educadora y la quieren mucho, la respetan y la valoran y el regalito, y la respetan mucho y le hacen mucho caso a la maestra porque es una maestra de tercer grado, llevan cuaderno, les enseña a leer y a escribir, hay tareas para casa, hay planas, hay todas esas cuestiones. Entonces los papás, fascinados, la reconocen. Yo digo que nosotras para la sociedad, o bueno, la mayoría, que no conoce o que no tiene una educadora, porque las familias que tienen una educadora sí reconocen lo que uno hace. Pero otra persona que no tiene, que (no ha de creer en la educación) es como una cuidadora (Profa. 10).**

El relato de la profesora 10 es una denuncia de las situaciones que también pueden padecer las educadoras de jardines públicos en momentos críticos por parte de las autoridades; la salida que ella encuentra es cambiar de jardín; en el otro se siente reconocida, esta demanda es algo muy sentido, la asocia a la tarea que hace la educadora al enseñar a escribir a los niños y pedirles planas, es por ello que los padres las reconocen, en especial a las que atienden tercer grado; paradójicamente antes había sostenido un discurso



constructivista, en el que plantea que las planas no ayudan mucho a los niños en esos procesos.

Uno entra a la instancia educativa, se **pierde por ahí el lado profesional del asunto**, y... bueno, sí hay educadoras que sí son comprometidas, yo de hecho, en mi proceso de vida, he visto que sí hay maestras que sí se dan a la labor de formar a la infancia preescolar. Pero que en muchos casos de repente **lo que se maneja ahí es la simulación, ¿no? Y como que la carrera que te permite el ir sobreviviendo**. Y parte de este no-reconocimiento social es porque no ha salido mucho a la luz la labor que desarrolla la buena educadora (Profa. 11).

Lo anterior es una muestra de lo que se percibe con respecto a las profesoras; en esa percepción habría que considerar la influencia de los medios de comunicación, las coyunturas que han posibilitado que una noticia acerca del escaso reconocimiento social hacia las profesoras se torne en una verdad aplicable a todo el sector.

No, hoy en día **el maestro es considerado como una persona sin compromisos en la educación, tal vez por todos aquellos que están en esta profesión por un interés monetario y no por vocación**, que lo mismo les da seguir un programa de educación en lugar de innovar para transformarla (Profa. 12).

Aquí aparece nuevamente el tema de la vocación, para la profesora es un trabajo por interés monetario o realmente se hace con la convicción del significado de la educación como formación; en este caso, lo primero implica innovar y transformar, cuestión interiorizada en su paso por la universidad; lo que no identifica es el origen de esa idea.

Pues no, **muchas personas no valoran** lo que las maestras trabajan dentro de... de las escuelas con sus hijos, los valores. Si uno les enseña valores en las escuelas, en las casas ya no se los enseñan. El tan sólo decir “con permi-

so”, o este “voy a pasar” o “buenas tardes, buenos días”, ya en la casa no, o sea “empújalo si no te da permiso” (Profa. 13).

La función valoral en la escuela es ampliamente reconocida por las profesoras; contrariamente consideran que en la familia ya no se enseñan valores, no reconocen ciertos aspectos como antivalores, simplemente ubican algunos aprendizajes como ausencia de valores; se coloca a la escuela en abierta oposición a los valores aprendidos en casa, es una tarea que la escuela y en particular el maestro deben realizar, aunque no se lo reconozcan.

### **Actitud ante la institución**

Otro aspecto que se consideró valioso indagar como elemento influyente en la representación de las profesoras es su actitud ante la institución, ya que las condiciones, la forma de organización y las relaciones intersubjetivas en espacios específicos modifican sus apreciaciones y creencias sobre el problema que aquí nos ocupa que es la profesión.

En lo que respecta a las influencias institucionales en relación con las ideas interiorizadas de los sujetos es fundamental identificar en este tejido social el proceso de legitimación, según Berger y Luckmann (1976, p. 122) se desarrolla en las siguientes fases:

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

aspectos que integran la representación, los conocimientos de sentido común con los que los sujetos se integran a un mundo intersubjetivo asumiendo determinadas funciones como algo natural.

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

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

Por ejemplo, en Froebel (Cuellar, 2006, p. 40), se identificaron las siguientes máximas morales que siguieron por tradición algunos educadores; posteriormente las adoptaron otras educadoras: “Cuando se contempla la naturaleza de cerca... se viven enseñanzas que no se repiten”, “La infancia es la época en la que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo”. Aquí se pueden observar las bases fundamentales de la propuesta pedagógica de este pedagogo: amor, naturaleza, trabajo y juego.

En el discurso de Estefanía Castañeda las connotaciones de la profesora amorosa se expresaban así: “Amar mucho al niño, pro-

verse de un conocimiento íntimo de su naturaleza... volverse abnegada, casi madre celosa en el cumplimiento de su deber, y tan tierna, serena y firme, que sin agitación ni preferencias apasionadas impulse y sostenga al niño con la fuerza de su prudente y dulce energía tornándolo a la vez libre y dócil” (Cardiel Reyes, citado por Elizondo, 1999). Una segunda interpretación de esta etapa se expresa así: “El niño es una ‘promesa’ y su acción dirigida a él es equivalente a la de dar forma a una ‘masa virgen’ o a la de ‘cultivar una semilla’”. (Rosaura Zapata, citada por Bárcenas, 1988, p. 105). En este contexto el niño es parte de la naturaleza, y la acción de las profesoras como jardineras cuidando de él resalta como elemento simbólico que define sus acciones cotidianas.

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

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

Lo conciben igual como matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales, la sociedad y la biografía

de las personas se ven a través de ese universo. Los sistemas simbólicos son además instrumentos de conocimiento y de comunicación, pueden ejercer un poder que interviene en las ideas, pensamientos y acciones de los sujetos.

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

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

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

Lo anterior es relevante en el sentido de la orientación del sistema educativo hacia la legitimación de la profesión. De acuerdo con Ma. de Ibarrola (1998), una tendencia que aparece en el panorama de la composición total de los profesores a lo largo del siglo, en cualquier momento de la historia que se analice, se forma por la suma de los que recibieron previamente una formación especializada junto con quienes no la recibieron. Esto claramente trae consigo transformaciones trascendentes en el sentido del ser profesor.

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

En seguida se rescatan algunas de sus ideas:

Me pregunto por qué tanta exigencia en las escuelas privadas más que con las escuelas de gobierno en cuanto a los planes de trabajo, los programas, exigen más a las escuelas privadas en cuanto a los planes de trabajo. Muchas de nosotras en las escuelas particulares nos exigen más, los planes, las actividades, siento que en las de gobierno nada más son juegos, debe de haber juegos, pero, o sea, no se enfocan tanto al aprendizaje de los niños (Profa. 3).

Esta idea de sentido común muestra la imagen que tiene de ambas modalidades, su experiencia en escuelas privadas le indica que en esta modalidad se exige más a las profesoras, especialmente en la planificación de actividades, idea que generaliza desde su experiencia en los procesos de lectura y escritura con los niños preescolares; es preciso recordar que su directora la ha cuestionado sobre este rubro; por otro lado, le resta importancia al juego al señalar que en las de gobierno sólo hay juegos, afirma que no hay aprendizaje, esto confirma que aun cuando ella ya tomó el curso sobre la importan-

cia de este aspecto para el aprendizaje, no se garantiza que se asuma en la práctica y en su representación del aprendizaje.

Cuestionaba por ejemplo... los eventos, las festividades, y “¿qué sentido le vamos a dar al hacerlo?”... Ajá, el festival de la mamá, el festival del papá, del maestro, de la primavera..., por ejemplo, esta cuestión del mismo currículo, la forma de planear, decía “bueno, es que ustedes le ponen eso, pero si yo no se lo pongo, pero igual entiendo que de alguna manera lo retomo, pero no tal como ustedes lo están marcando...”, entonces bueno... Pues la directora de repente yo siento como que sí se replegaba, decía “si tú lo entiendes y de hecho tú me lo estás argumentando de manera lógica, perfecto, déjalo así” (Profa. 11).

En algunos de los jardines se viven situaciones que generan en las profesoras altos estados de tensión emocional al grado de tener que medicarse ante una depresión; las comparaciones hechas a partir de los señalamientos de las supervisoras de los jardines considerados problemáticos provocan competencias exacerbadas entre los distintos centros, la profesora 10 lo expresa de la siguiente forma:

Ese jardín era como el patito feo ¿no?, como que estaba muy marcado que era el peor. Entonces ella (la directora) nos reunió, ella estudió la licenciatura aquí en la pedagógica y estudió psicología. Ella sabía cómo manejar la situación, cómo manejarnos. Y nos dijo “allá abajo en jefatura nos tienen como una escuela así, así, así, y nos conocen a todas: a fulanita por esto, a menganita...”. Entonces nos dijo “pues vamos a echarle ganas, tenemos que sacar el trabajo adelante y hacer que este jardín se quite esa mala imagen”. Nos unimos y empezamos a trabajar, y todas nos quedábamos tiempo, ¡cómo extrañamos esa época!, era un trabajo agradable, que nos gustaba y dábamos de nuestro tiempo. **Empezaba lo de escuelas de calidad**, y que “quédense más tiempo”. Nos quedábamos una semana, y a trabajar en el proyecto, eran (bastantes) proyectos para estar en “escuelas de calidad”. Y “a ver ¿quién se va a imprimir?”, y “¿quién se va a sacar los presupuestos?”. Y todas, todas participaban, había muchas que ya no estaban

de acuerdo o no les gustaba, pero el hecho de que ellas pudieran hablarlo con la supervisora o irse más allá... no podían porque de alguna manera ellas ya estaban involucradas. **Y cuando somos nuevas las supervisoras tienen que estar mucho con nosotras y decirnos “hazlo así y hazlo así”,** y no quieren eso. Y después pues me fui para allá, pero me fue peor. Al de un servicio continuo. Pues estaba peor, porque ahí la directora cobraba lo del comedor, el comité de padres no funcionaba, yo llegué y dejé el comité de padres trabajando. Y cuando cerramos ciclo escolar, a mí me sobraron veinte mil pesos de comedor, de la comida que se les daba a los niños, de lo que se junta con el dinero de los papás, ¡veinte mil! Cada padre pagaba doce pesos diarios de la comida. Pero... Y no había asociación de padres que vigilara esa parte, la directora manejaba todo, lo que dije es “bueno ¿dónde está...?”, ¿dónde está ese dinero?”... ajá, porque si a mí me sobró, ¿qué hicieron anteriormente? porque el libro de caja me lo entregaron en “números rojos”. ¡Pues cómo! ¿no? La supervisión lo sabía, el libro estaba muy tachoneado. Y se supone que eso no lo permiten, a nosotros no nos lo permitían, pero eso estaba ahí, ella quería alguien de su confianza... No, pues no duré ni el año y yo decía “¿por qué no puedo?, leo pero no entiendo, no comprendo”, me cansaba mucho, me canso, bueno ahorita ya es menos, pero me cansaba mucho, llegaba muy cansada, quería dormir o me quedaba dormida, o sea, no, no rendía lo mismo. Y entonces dije “no, para evitar problemas mejor me regreso a grupo” (Profa. 10).

### **Presente y futuro de la profesión**

*¿Por qué continúan en esa profesión?*

El hecho de que en la actualidad se esté replanteando el papel de los maestros, las escuelas y las formas de actuar como profesionistas vuelve a colocar en un punto trascendente las ideas de los profesores. A partir de la puesta en marcha de las actuales reformas, las docentes nuevamente interpretan la realidad educativa, aparecen diversas posiciones con respecto de la valoración que hacen de la profesión, ante estas condiciones, se les planteó la pregunta: **¿por qué continúan en la profesión?**



Entre las estrategias que desarrollan las profesoras de preescolar (sobre todo las de colegios privados) para continuar siéndolo, está la de obtener otros medios de subsistencia, ubican estas formas como:

**La verdad sólo me detiene el pago**, por eso me metí a lo de la cabina para poder mantener el otro trabajo; por el momento doy clases sueltas de inglés a quien me lo pide y le cobro diez pesos la hora, como me gustó más lo de educación inicial mi intención es volver al programa, se trabaja como educadora comunitaria y es escalafonado, si duro me van subiendo de puesto y si soy buena... (Profa. 1).

Para esta profesora el trabajo es placentero y le gusta, sin embargo, recurre a una estrategia económica de sobrevivencia para continuar en la profesión que sí le agrada, pero por la cual recibe poco salario.

La siguiente idea reafirma el significado otorgado a la profesión en cuanto a la tendencia idealista-romántica de la profesora amorosa, afirma que en ninguna otra carrera se recibe ese tipo de demostraciones de amor, en las que los niños terminan queriéndola mucho y ella a ellos.

A esto se agrega el hecho de dejar huella como profesora.

**Me gusta mi trabajo y el relacionarte con niños en edad preescolar** me parece algo de lo más hermoso porque aprendes a conocerlos y no solamente a ellos, sino también su entorno y de esta manera entiendes el porqué de su conducta, creo que en esta profesión nunca terminas de aprender de ellos; inicias un ciclo escolar sin conocerlos y terminas queriéndolos mucho y ellos a ti, y esas demostraciones de cariño no te las da ninguna profesión, en lo personal me ha dejado gratas experiencias así como grandes amigos, creo que el cariño que recibes de estas personitas, pero, sobre todo, **la huella que dejas como profesora es lo que me mantiene aquí.** (Profa. 2)

**Si tú eres licenciada obviamente te van a pagar más, y así eso es lo que nos hace falta porque ellas eran asistentes** (Profa. 8).

En ese momento, esta profesora todavía no se cuestionaba acerca de los posibles cambios en su situación profesional; la realidad era así tal como se la presentaban y como lo había aprendido de sus propias compañeras, nada se cuestionaba, tuvo que pasar largo tiempo para que empezara a pensar en su situación laboral y en sus funciones de cuidadora comparándose con sus compañeras; concluye que la diferencia la hace poseer un título, aunque queda ambiguo si con éste podrá ser realmente autónoma o solamente obtendrá un poco más de sueldo, con las mismas canonjías derivadas de sus conocimientos prácticos o técnicos.

Es preciso recordar que en el primer nivel de institucionalización, las normas se dan como algo natural, se presentan como si siempre hubiera existido esa situación, así en este relato, las funciones de la dirección aparecen naturalizadas y aceptadas, nadie cuestiona los privilegios e irresponsabilidad que sostiene en el colegio.

Así como entraban duraban uno o dos meses, y cuando las que estaban en maternal y preescolar eran licenciadas, en Pedagogía, en Psicología, o... en preescolar casi no. Entonces veían el sueldo y el trabajo, y lo que tenían que hacer, y se iban. Entonces su idea, sus expresiones eran: **“ay, yo no estudié una licenciatura para cambiar a niños”, entonces se iban, se iban constantemente. Se fueron varias, varias, bastantes; si son 30 son pocas. Entonces yo seguía con el puesto de asistente, pero yo tenía un horario de ocho a tres de la tarde. Cuando... la directora siempre llegaba a las diez y se iba a la una, ése era su horario. Entonces este... la directora como tal nunca se acercó a un grupo a decir cómo les enseñan, qué hacen, nada, simplemente se dedicaba a que todo estuviera bien y no hubiese problemas o quejas de papás. Y su horario era de diez a una y ya sabíamos. La escuela estaba tranquila porque trabajaban sin que nadie estuviera atrás de las maestras. Entonces cuando una maestra se iba y yo estaba en el grupo de maternal, la titular se iba y yo me quedaba esos días a cargo, y me decían “no, tú te tienes que quedar a cargo del grupo en lo que yo busco a la titular” (Profa. 8).**

Adelante relata de manera abierta el proceso que la llevó a preguntarse sobre su situación laboral, la toma de conciencia a partir de la crítica y el rechazo de una situación cotidiana. Se observa la forma como reproduce ciertos estereotipos de género, en lo que respecta a la relación entre trabajo doméstico y el sentido otorgado a sus funciones como profesora en el espacio escolar, ambos los combina y confunde con los valores aprendidos en la familia, dichos elementos en conjunto marcan el deber ser de su profesión:

Creo que hasta esa fecha **“no me caía el veinte”** y me gustaba mi trabajo, estaba contenta con los mil setecientos pesos atendiendo a 20 niños. Entonces siendo titular, y hasta después empecé a pensar “pero si a las que entraron les pagaban dos mil pesos y ¿yo por qué no?”, y ellas no hacían nada y eran maestras... bueno, maestras que realmente no les gustaba, no, la verdad no; y una de ellas dijo **“yo no estudié una licenciatura para limpiarle los mocos a los niños”**. Ya es el pensamiento de cada quien... hasta el día en que se hizo una junta y yo le dije que no me parecía que me quitara diez pesos, porque es un sueldo que necesito, **“es un sueldo que tú no sabes si me alcanza para mi pasaje, si tengo para comer, yo creo que aquí todas venimos por necesidad, no por gusto ni por hobby ni nada de eso, entonces yo no estoy de acuerdo que se me quiten diez pesos porque dejé mi vaso de agua, a cualquiera se le puede pasar o porque no barro mi salón, yo no lo tengo que hacer y lo hago, lavo mi material, y aparte creo yo que ya son valores de casa porque cada quien en su casa, a mí me enseñaron a tener las cosas limpias, a barrer, a trapear”**, y sí lo comenté, digo, **“mi mamá me enseñó a lavar los trastes, a trapear, a barrer y nadie me tiene que enseñar, y eso ya es...”**. Y entonces la otra compañera dijo “entonces si te vas a poner así queremos nuestros recibos de pago y nuestros comprobantes de todo lo que se nos descuenta”, porque en ese entonces no tenía seguro, me descontaba ochenta pesos porque decía que era por derechos al trabajador o algo así, en Hacienda, yo en ese entonces no había investigado nada de qué quería decir y por qué no, **entonces le dije “yo no estoy dada de alta en Hacienda, ya fui”, pero no había ido, solamente porque le comenté a un padre de familia, es abogado, y le dije**

**“¿sabes qué?, tengo una duda, ¿qué quiere decir derechos del trabajador o algo así?, no me queda claro”,** y ya me empezó a explicar, dice “¿por qué?”, y yo le dije “porque según aquí gano mil ochocientos pesos, pero me descuentan ochenta, y salgo con mil seiscientos veinte, entonces quiero saber a dónde se va ese dinero, **“¿tengo seguro o no?”**, y dice “pero si no tienes nada”. **Entonces a él le dio mucho coraje y me dijo “¿sabes qué?, yo no creí que la directora fuera así”,** y terminó por sacar a su hija y me dijo **“no te dejes, exígele, es tu derecho”.** **Entonces fue cuando le dije “yo fui a Hacienda y yo no estoy dada de alta”, y no dijo nada.** Entonces dijo “¿sabes qué?, voy a llamarle a mi contador para que les explique” y se safó ahí. Entonces nos quitó las cuotas de diez pesos, y aparte nos empezó a dar nuestros comprobantes, pero en hojas recicladas, ahí tengo la prueba, en hojas recicladas y no se veía muy bien; dije “bueno ¿éste es el comprobante?”. Y ya, dije “bueno, pues ya”. **Lo que ahí me gustó fue aprender, lo que a mí me detuvo no fue el trato, no fue el sueldo, no fue... sino simplemente fue el gusto por trabajar con los niños, el gusto por aprender** (Profa. 8).

El modo abierto y directo con el que la profesora cuestiona a la directora, las preguntas directas que le formula a la autoridad en relación con su situación laboral hablan de otra profesora en un nivel de conciencia distinto con el que llegó sin experiencia y en actitud de total sumisión; con el apoyo de un padre de familia que es abogado inicia su proceso de constante reflexión, análisis y cuestionamiento hacia lo instituido, con un nivel de conciencia más reflexivo y menos ingenuo, ello da cuenta de un proceso de concientización de su situación laboral y social en la escuela, lo que en principio ella observaba, pero no se atrevía a decir, en el presente es una necesidad que la lleva a replantearse su futuro, al respecto también enfrenta el dilema del gusto de trabajar con los pequeños.

En cuanto a las funciones y los roles de profesoras y directoras, ella otorga total responsabilidad de los niños a las educadoras, sólo en el caso de que estén bien, ya que son las que trabajan directamente con los niños; considera como algo natural tal situación, se desarrolla en la escuela como una norma implícita acerca de la

responsabilidad de la dirección; queda como un hecho sobreentendido la situación de que si los niños están mal es responsabilidad de la dirección; del porqué continúa en el trabajo señala:

Porque me gusta, estando frente a grupo, vemos esos avances con los niños. Y en una dirección, que ya lo viví, no es lo mismo, no está uno tan directo con ellos, pero pues **si están mal los niños pues es por la directora ¿no?, y si están bien pues es por las educadoras, o sea, normalmente así se maneja ¿no?** (Profa. 8)

Mi idea era no quedarme ahí siempre, yo decía “no, yo tengo que cambiarme, tengo que cambiar porque no me quiero viciar, no quiero hacer como aquí, que luego hay cosas que uno ya no ve”, **ya está tan viciada, tan la costumbre de lo mismo, de lo mismo, que ya hay cosas que uno ya no ve, ya no percibe... como que siempre se juega lo mismo, o que siempre el festival del 10 de mayo, y con la misma tarjetita, y con la misma canción**” (Profa. 10).

La profesora 10 percibe lo rutinario de la escuela, sabe que el repetir las mismas actividades, con los mismos planteamientos del hacer provocan un cierre de lo creativo, lo nuevo y lo diferente; en ese sentido, la salida es no quedarse siempre en una escuela, de otra manera se vicia la profesora y el contexto de trabajo. Lo anterior lleva implícita la idea de que la escuela está cerrada al cambio, necesita cambiar; sin embargo, no se propicia una transformación verdadera; de ahí concluye: “si no sales de este espacio te vicias”.

Durante estos cinco años de práctica y estudio, me he dado cuenta que tengo mucho por aprender y llevarlo a la práctica, ya que un docente nunca deja de aprender, siempre debe estar en constante actualización. La teoría es fundamental y más rica comprobándola durante la práctica, por eso continúo en esta profesión ya que sigo comprobando la teoría (Profa. 12).

En la idea anterior ubica el espacio educativo como el recinto de experimentación y comprobación del conocimiento; valora la

práctica en el sentido que le permite comprobar teorías y seguir aprendiendo.

Las diversas formas de representarse su realidad profesional parten de las actividades desarrolladas por cada una de las profesoras en contextos particulares; de ahí que ese proceso las lleve a construir una visión plural de la realidad; en la medida que las representaciones hegemónicas descritas por Rodríguez (2007) son menos susceptibles de discusión, son creencias simbólicamente poderosas que se asumen como naturales, en ese sentido se identificaron representaciones más hegemónicas que polémicas o emancipadas. En tanto que las segundas son discutidas abiertamente dentro de un grupo social, son contenidos que se asumen con cargas de relativismo, generan dudas, críticas o particularizaciones de significados; las primeras se refieren a creencias o valores que sostienen los grupos sociales específicos, parten de la fuente de autoridad de la sociedad o grupo social, las personas identifican la fuente o autoridad social que las sustenta o exige (Billig, citado por Rodríguez, 2003); esto significa que ubican y critican de dónde proviene determinada interpelación o exigencia con respecto de su profesión, tal como lo evidenció la discusión de la profesora 8 con su directora, aunque algunas confluyen en rasgos de pensamientos, por ejemplo, en la idea de una perspectiva constructiva que permanece latente en sus pensamientos influyendo de manera reiterativa en su visión de la profesión, aunque no se tengan prácticas orientadas a la identificación de las construcciones de conocimiento hechas por los niños.

Por otra parte, la postura feminizada de la profesión entendida como maternaje, aunque es cuestionada en el mismo entorno profesional de las docentes, aún se observa como representación hegemónica en una profesora a partir de la influencia de sus vivencias y en congruencia con su historia biográfica; la profesora 2 sostiene marcadamente esa postura en sus discursos, con una fuerza emocional originada de su propia historia; esta representación lleva de la mano otra muy cercana, la profesión de orientadora, construida por las maestras como vertiente de la primera, en la medida que el

significado de la orientación lleva consigo la idea de que aunque corresponde a la familia de los niños, no es realizada por la función paterna ni materna.

Estas dos representaciones nos ubican en la polémica actual sostenida entre padres y profesores, con respecto de quién es el principal responsable de la educación; unos y otros se formulan críticas muy certeras al respecto, sin llegar todavía a la confluencia de la responsabilidad compartida en donde cada cual tiene límites en sus funciones como educadores.

Una tercera posición como representación compartida en una segunda idea de enunciación es la que corresponde a la responsabilidad ética y con vocación, presente desde un inicio en el discurso en la profesora 7, en la profesora 10 e indirectamente en la 14; está asociada en estas profesoras a una primera representación desde el constructivismo como un ideal más que como una realidad; reconocen que hay una trascendencia social en su intervención con los niños preescolares; se ubican como responsables de la formación de futuros adultos, idea correspondiente al ideal educativo en manos de los profesores originada desde la etapa posrevolucionaria de nuestro país.

Una tendencia más ubicada como una representación polémica es la que inicia con la representación de la profesión como espíritu de servicio, sin pago de por medio, cuyas funciones se centran en el cuidado y la ayuda al otro de manera desinteresada; en ésta se encontró el mito de ser una actividad sagrada por la que no se cobra pues “dios es quien la paga”; esta posición es evidenciada y criticada en los relatos de la profesora 5, y no tan marcada en los de la profesora 3, ya que ella también se inició en la actividad de catequista y no la continuó con el espíritu de militancia de la primera; aunque hay una coincidencia en un primer momento, a lo largo de sus experiencias laborales, la profesora 3 desarrolla una tendencia más institucionalizada de la profesión, tendiente a ser hegemónica ya que está fuertemente ligada a la reproducción de las normas institucionales. La otra profesora, más crítica de estas ideas se inclina

por desarrollar la profesión de manera independiente, aunque con apoyo del programa Solidaridad, la diferencia es que en el centro que ella ha gestionado y como responsable de éste, puede decidir presentarse a reuniones de zona, obtener materiales y documentos oficiales que utiliza para analizar y tener una visión crítica desde la posición en la que se ubica.

Para lograr analizar el sentido de las representaciones de las profesoras en torno de la profesión se cruzaron las categorías definidas en el capítulo de la metodología; los procesos de identidad profesional vinculados con su experiencia y su actitud ante la misma. Asimismo, la institucionalización de la profesión influye en conjunto y trastoca poderosamente la construcción que estas profesoras elaboraron en torno de sus representaciones de la profesión desde sus propias historias.

La percepción de la profesión de las docentes, si bien estaba influida por la institucionalización, por determinantes históricos, perfilados según los intereses de la política educativa en la etapa del Porfiriato, se combina con la idea de la maestra amorosa que también se promovió desde los postulados de Federico Froebel. Por un lado, es enarbolada como la figura de la profesional que fundamentaba sus acciones en una pedagogía objetiva desde el positivismo; la información que las profesoras de preescolar obtuvieron desde aquella época a partir de su formación y actualización, se continuó históricamente en las siguientes generaciones, aunque las necesidades de su propia persona pesan de manera significativa en esas imbricaciones de significado.

Por otra parte, en la significación social influyó la idea de una profesión profesionalizante, es decir, con una formación específica y control de la inserción social a la misma; esto constituyó parte de los ordenamientos institucionales que permearon la profesión durante algunos años, sin embargo, siempre existió paralelamente la idea de una actividad asistencial.

El momento en el que esas ideas intervienen en la representación corresponde a la segunda etapa de institucionalización des-



crita previamente; aspectos de las historias de cada educadora son determinantes influyentes en las representaciones encontradas; de ahí se llegó a la conclusión que, de acuerdo con los relatos de las profesoras, el ámbito histórico e institucional no era el único elemento influyente en sus creencias sobre la profesión, sino que ambos factores, la institucionalización y sus propias ideas y necesidades derivadas de su biografía se cruzan, conjuntamente con la educación recibida y los ámbitos de interacción sociocultural desde los cuales aceptan o rechazan las atribuciones del sentido dado a su profesión.

Así, en la actualidad, para algunas docentes la profesión antes que nada es una responsabilidad, para otras la forma de ser amorosa brindada a los niños es casi una condición de la profesión, cuestión que se repetía en diferentes discursos educativos de aquellos representantes emblemáticos de la profesión; así se observó una interrelación entre la identidad narrativa manifiesta en sus relatos de vida profesional y las atribuciones externas históricas en torno de lo que debe ser la imagen de buena profesora.

Los mismos relatos que se produjeron a partir de la entrevista narrativa, tipo relato de vida, constituyeron el medio de creación de una nueva idea de sí mismas, el diálogo con el investigador y con ellas mismas significó una vuelta hacia adentro; desde el momento en que hablaban, se fueron conformando nuevas imágenes del sí, al darse cuenta y reflexionar que enunciaban una idea de lo que ellas querían ser.

Los planteamientos que sostienen una influencia recíproca entre lo individual y lo social fueron nodales en esta investigación, ya que ambos se presentaron como una sobredeterminación en sus ideas sobre la profesión. No prevalece uno u otro, sino la interrelación entre ambos.

El proceso de constitución de las representaciones no se da de una vez y para siempre; al igual que la identidad, existen verdaderas luchas internas socioculturales, como sujetos reflexivos con respecto de un conjunto de ideas asociadas a la profesión, de acuerdo con

su posicionamiento no sólo en el interior de las instituciones escolares, sino igualmente en su rol asumido desde una visión de género como madres a cargo de sus hijos.

Algunas profesoras se orientan a representaciones polémicas de acuerdo con sus trayectorias profesionales; en cada profesora se presenta en forma persistente en el tiempo y el espacio una controversia de su identidad y representación no fija, sino situacional de acuerdo con el contexto particular de trabajo.

### **Recuento de sentidos culturales en contradicción**

Una vez visualizadas y analizadas las entrevistas de las educadoras, se puede concluir que aparecen en ellas fenómenos sociales de alta trascendencia para la educación y el sentido del ser profesional vinculado a su formación profesional como educadoras. En seguida, se enuncian algunas de las cuestiones que son finalmente problemas que afronta el profesorado en la realidad educativa escolar y que forman parte de sus representaciones polémicas sobre su sentido de la profesión y el ejercicio profesional:

- La imperiosa necesidad de una formación integral de todo educador para hacer frente a las complejas situaciones escolares y de conflictos que se presentan en el aula, es en el profesorado en el que recae esa acción directa cotidiana de su formación. “La importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo social y personal de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos” (Marchesi, 2008, p. 31).
- La necesaria actualización y desarrollo del sentido crítico de su ser profesional, de forma que, como lo evidencian los relatos de estas profesoras de viva voz, se debe lo que está sucediendo realmente en la escuela no sólo de nivel preescolar,

cuestión que ha sido develada por autores de la sociología crítica y que plantea la urgencia de mirar a los centros escolares como esferas democráticas (Giroux, 1995).

Este trabajo de formación deviene del interior y se realiza sobre sí mismo (Ferry, 1990). Tenti (2007), por su parte, señala que estamos muy lejos de la visión de la escuela como “templo” y del magisterio como apostolado, esto deja a los docentes la tarea de reconstruir su autoridad ante las familias, la comunidad y los alumnos.

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

La eficacia educativa es cada vez más el resultado de un esfuerzo personal de cada docente. Entre las maestras existe la queja constante del desinterés de las familias por la educación de sus hijos, hay una opinión generalizada acerca de la existencia entre estas estudiantes-profesoras de problemas de disciplina y motivación en el acompañamiento por parte de las familias en la educación de los niños.

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

- La autonomía es un tema constante en sus relatos; se presenta un conjunto de transformaciones en las que existen controversias y contradicciones, ya que por un lado se plantea

la importancia de que los profesores sean críticos y creativos en su labor docente y, por otro, cada vez se les imponen más situaciones que sólo se centran en un control de sus actividades para “orientar” la calidad de la educación. El problema de la autonomía de los docentes para tomar decisiones concernientes a la complejidad de su trabajo en las instituciones escolares, es un aspecto del que mucho se habla con discursos retóricos para crear consenso, pero como señala Contreras, poco se entiende de ella y se evita la discusión; su análisis remite a “formas de ser y estar del profesorado en relación al mundo en el que vive y actúa como profesional... y a problemas políticos y educativos” (Contreras, 1997, p. 12).

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

Contreras reconoce en la situación social de las profesoras una proletarización del profesorado, pérdida de control y sentido del propio empleo, considera que los docentes están sufriendo una transformación de sus condiciones laborales, una pérdida de autonomía. En sus trabajos, los maestros se han convertido en meros ejecutores de tareas sobre las que no inciden, por ejemplo, no participan en la planeación de los programas ni en las decisiones acerca de las evaluaciones externas hacia los aprendizajes de los alumnos; así, quedan sometidos a las decisiones del capital, de instancias externas que cuestionan su trabajo, su función queda reducida a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares.

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

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

El hecho de que se certifiquen profesionalmente no indica necesariamente una mejora en la educación; si no hay de por medio un proceso de reflexión permanente de su labor, probablemente continúen desarrollándose como simples ejecutoras de programas impuestos desde arriba.

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

- La notable influencia de las familias como interpelaciones y mandatos para ser docentes.
- La situación sociolaboral y afectiva (interrelacional) de este sector que finalmente se ha integrado al magisterio y atraviesa por múltiples problemas socioafectivos que son invisibilizados como problemas educativos. Con respecto de su situación emocional (Hargreaves, citado por Marchesi, 2007), señala que las emociones están en el corazón de la

enseñanza. El trabajo está basado en relaciones interpersonales con alumnos y con otros, las experiencias emocionales son permanentes. Por otro lado, el malestar docente (Esteve, 1995) aparece aquí a todas luces.

- El reconocimiento a la labor educativa del profesorado, desde el nivel inicial, en el que se vislumbran situaciones de la salud que, por presiones institucionales, laborales y familiares, las lleva a estados emocionales críticos.
- Una vez insertadas en el sector educativo, a través de diversos medios, lo que actualmente se presenta en lo referente a su permanencia es una serie de exámenes de comprobación de sus competencias, sin embargo, se requiere vislumbrar otros medios que trascienden en la asimilación de nuevos saberes que repercuten en su ser profesional y con los cuales interactúan día con día.
- La responsabilidad ética fue un común denominador en varias respuestas, la educación recibida refleja en ellas un fuerte sentido ético de su profesión.

Alrededor de este aspecto valoral, los valores se entienden como actitudes ya internalizadas o necesarias de adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en el proceso de socialización formal e informal. Cada sociedad constituye valores en relación con un medio específico donde se desarrolla la existencia de los hombres (García y Vanella, 2009, pp. 24, 25).

En este caso, en cada relato se observan valores, preferencias axiológicas que orientan las dinámicas escolares de estas profesoras, reflejando así el papel activo que tienen en la reproducción o resistencia a determinados valores sociales.

Una práctica valoral y a la vez ideológica, muy presente en ellas, es la idea del matrimonio o unión libre en relación con la necesidad del estudio y del trabajo como mujeres. Sus decisiones por un camino u otro definen productos concretos de la práctica humana que se reproduce en ellas consciente o inconscientemente.

La reflexión del conocimiento implícito, de sentido común, creencias y valores derivados de sus experiencias, constituye el fundamento de los sentidos dados a la profesión.

Las críticas hechas a lo vivido en sus escuelas permitió descargar el coraje de varias de ellas por haber sido discriminadas, rechazadas, etiquetadas, etc. Lo que habla de los valores que se reproducen en las escuelas de nivel básico y del poco espacio que se ha dado a sus emociones y bienestar como parte de su historia de vida, lo que se ve reflejado en el trato al alumnado.

En síntesis, se confirmaron los supuestos establecidos en el inicio de este trabajo, las representaciones de las profesoras se fueron transformando conforme éstas cambiaban de contexto laboral; la mayoría de ellas fue cada vez más consciente de su papel institucional, en algunas quedó como una idea fija la representación de la visión materna de la profesión; en todas, el medio para capturar sus ideas, el relato de vida se perfiló como elemento trascendente en la búsqueda de los contenidos y los procesos de la representación, así como las formas de anclaje con la realidad.

A continuación, se enuncia a manera de cierre y apertura líneas que pueden abrirse para otras futuras investigaciones.





---

## CONSIDERACIONES FINALES

El haber analizado representaciones sociales acerca de la profesión docente con el apoyo de los relatos de vida de las profesoras de educación preescolar fue un reto difícil, ya que forma parte de un debate con respecto del papel de la subjetividad en estos procesos; de esta forma, existía el dilema de analizar procesos sociales con base en procesos individuales valorando su mutua interrelación. Con la revisión de literatura e investigaciones sobre el tema, se logró construir una metodología que conjugara ambos aspectos: lo social y lo individual, considerando que todos los referentes desde los cuales se construyen sus representaciones individuales se desarrollan en la interacción social. La información, la actitud y el campo son elementos en sí mismos sociales, ya que se han construido en el entramado de lo social, lo histórico y lo biográfico en torno de una realidad cultural que los envuelve y da cobijo. En torno de esta realidad están en juego verdaderos dilemas, poderes y controversias: creencias, valores, normas, ideologías, mitos y prejuicios, ámbitos de la realidad simbólica.

El análisis de las representaciones como conocimiento de sentido común permitió mirar la realidad educativa en lo más cercano de la comunicación entre los sujetos involucrados; es un tipo de conocimiento actualmente valorado como aspecto válido que refleja la

realidad cotidiana, la supremacía de la realidad, como lo plantearía Agnes Heller. Las experiencias de las profesoras en distintos ámbitos escolares evidenciaron, como un botón de muestra, lo que en realidad sucede con respecto de las normas institucionales, las cuales se acomodan, se arreglan, se ajustan, se simulan de acuerdo con las necesidades de los sujetos involucrados; estos estilos de comunicación y relación particulares seguramente podrán ser reconocidos por los profesores que lean estos interesantes relatos y tal vez ello genere una actitud reflexiva con respecto de su papel en la educación.

Las representaciones encontradas se conforman a partir de un entramado social que se conjuga desde los esquemas culturales interiorizados en el entorno familiar; las valoraciones institucionales acerca de la profesión aprendidas a lo largo de la experiencia laboral, las decisiones tomadas ante el rumbo profesional, engarzadas con la biografía de cada una de las profesoras, la memoria construida, sus recuerdos elaborados subjetivamente enmarcados en continuas crisis personales y profesionales y ubicadas en momentos decisivos de sus vidas, aportaron en conjunto elementos valiosísimos para comprender los procesos de conformación de las representaciones.

En este trabajo resultó relevante el haber extraído de sus relatos sus significaciones subjetivas en torno de la profesión, en ocasiones compartidas, en otras en fuerte polémica, ya que para cada una, incluso desde el mismo significante nombrado, representaban sentidos distintos; la connotación variaba como resultado de historias diversas aun en universos de trabajo semejantes.

Por ejemplo, en las profesoras 1, 8 y 13 que coinciden en la representación como orientación, las connotaciones de la orientación son diferentes para cada una; la primera está dirigida a la necesidad de guiar al estudiante en su vocación cuando los padres no ayudan mucho en este sentido; en la 8, al contrario, fue precisamente ese aspecto de orientación del padre la idea que interioriza vinculándola a la profesión; en la profesora 13 también la carencia de atención de la madre desde una etapa temprana hace que ella sostenga que el niño requiere de dirección y afecto.

A partir de la presentación de las valoraciones que enuncian acerca de la educación recibida, se pudo apreciar un acercamiento a la constitución de la representación, ya que esta información da cuenta de quiénes son los principales interlocutores con los cuales dialogan, debaten, se oponen, en situaciones controversiales y a futuro influyentes en la conformación de sus representaciones.

La clase social conjugada con su propia educación y la de sus padres va marcando fuertemente su orientación vocacional; algunas, aun cuando lograron el pase a través de un examen a espacios de formación profesional, eligieron abandonar esa posible alternativa educativa obligadas por situaciones críticas.

El referente de la formación profesional es un aspecto inmanente en el análisis de la profesión; es un elemento que repercute hondamente en las apreciaciones acerca de ésta, marca la experiencia y las formas de comprender su práctica docente; repercute en la necesidad interna o externa de la transformación de los conocimientos y de sí misma para el mejoramiento profesional.

Los ideales de maestro encontrados en sus propias experiencias con sus profesores se centraron básicamente en dos tendencias: una de corte tradicional caracterizada por aquellos profesores rígidos, estrictos, que gritan, que sólo están para lo que están: plantear trabajos y que el alumno cumpla sin más comunicación ni otra clase de trato con él; no hay comprensión, sólo memorización. La otra tendencia es de corte más constructivista como un ideal representado por el tipo de maestro activo, ameno, que hace divertida la clase, es aquel que juega, es agradable, te ayuda y no te dice “no puedes”. Estos discursos constituyen sedimentos de la memoria que por largos periodos parecían guardados, para resurgir en momentos definitorios de su concepción de ser de la profesión.

A partir de esta información y experiencia acumuladas, formulan críticas hacia las escuelas de corte tradicional; la mayoría de estas profesoras, identificadas con el enfoque constructivista, establecen la polémica en torno de la profesión con estas escuelas rígidas que son organizaciones de tipo más administrativo que pedagógico. En

algunos casos polemizan con sus autoridades inmediatas, las directoras de los planteles, con las cuales en ocasiones es difícil entablar un diálogo; otras con otro tipo de estrategias, centradas en la argumentación pedagógica de su forma de mirar la profesión, logran cambios mínimos de organización escolar.

El cruce de sus relatos biográficos con otros aspectos, como los modelos de profesores en diferentes niveles, permitió el enlace de éstos con la elaboración de la representación; por ejemplo, en las profesoras 1, 7, 11, 10 y 14, se encontraron enlaces importantes de esas figuras de maestros más o menos aproximadas al ideal constructivista, del profesor que orienta, que es activo y dinámico, lo cual concordó con sus representaciones del mismo enfoque.

Asimismo, se localizaron algunas influencias determinantes imbricadas, tales como las circunstancias críticas de su situación familiar y la orientación por la profesión de maestra, sobre todo la vinculada a la educación desde el género.

El haber considerado sus identidades atribuidas y asumidas como parte de su experiencia fue un trabajo atinado, ya que se encontraron fuertes lazos entre la construcción de esas identidades y sus representaciones de la profesión; la parte subjetiva desde sus deseos, expectativas e intereses alrededor de la profesión marcó fuertemente las inclinaciones de su identidad profesional.

Dentro de su historia familiar, en varios casos (2 y 5), la figura de la madre representa el ideal de la mujer trabajadora y sacrificada a la cual se adhieren; igual en el caso de las profesoras 11 y 14, sus madres fueron referentes identitarios preponderantes en su visión como mujeres totalmente responsables a cargo de la familia y con fuertes expectativas profesionales mutuas.

De la idea anterior se puede afirmar que la instancia familiar tiene un poder de decisión importante en la elección profesional; ya sea para perpetuar la tradición familiar profesional, lo que implica abrir el camino profesional para el que viene atrás o bien por considerar que es una carrera viable por las posiciones a las que se puede

acceder socialmente una vez que ya se cuenta con un familiar en el medio, como en el caso de las profesoras 1, 3, 4, 5 y 13.

Otras circunstancias son igualmente poderosas, por ejemplo, la necesidad de tener un trabajo, ser independiente o mantener a los hijos como jefa de familia.

En no pocos casos la elección estuvo centrada en la vocación o el gusto de ser maestra y trabajar con niños pequeños; en el ejemplo de algunas, éstos son los seres ideales en los que se puede confiar para dar y recibir amor, cuestión que refleja una fuerte tendencia de este nivel, cruzada con las expectativas personales de algunas profesoras.

La presencia de la mujer en la cultura de nuestro país en la actualidad tiene una fuerza preponderante como figura identitaria; las profesoras han visto la imagen de sus madres en forma un tanto ambivalente, aunque han recuperado de ellas la fuerza necesaria para construir una identidad profesional indispensable para insertarse en los espacios públicos; estas figuras son actores clave en lo aprendido social y culturalmente, ya sea en el aspecto de desarrollo o en la imagen negativa que no desearon reproducir en sus vidas.

En esta heterogeneidad de formas de ser y actuar encontradas en cada relato, existen aspectos socioculturales compartidos que las unen como grupo social, todas mantienen grandes expectativas profesionales centradas en atributos personales de la formación; consideran que a partir de los estudios lograrán mejor estatus social, aunque no han concientizado ampliamente los cambios que se generarán a partir de la competitividad y certificación profesional a través de exámenes profesionales, los cuales serán a futuro el medio por excelencia para insertarse en la profesión.

Las representaciones identificadas se encuentran en transformación constante, se fijan relativamente en el tiempo y en su forma de pensar en forma coyuntural; lo que se encontró fueron cambios de un contenido de la representación a otro opuesto, producto de un proceso reflexivo y crítico, resultado de sus intereses, motivaciones y expectativas, cruzados con sus referentes institucionales.

Así, se interrelacionaron en un tejido social varios ejes de análisis para lograr descubrir sus representaciones, éstas constituyeron una herramienta que les permitió en un momento dado comprender su profesión e insertarse en el medio educativo, contar con un referente básico de actuación para pertenecer a un grupo profesional, permanecer relativamente en las escuelas y posibilitar desde estos espacios la construcción de una identidad profesional.

A partir de estos relatos, se establecieron conexiones entre la cultura de una sociedad particular y la constitución de las representaciones que siempre van de la mano, reflejan actitudes aprendidas, formas de ser y hacer en contextos particulares, permiten caracterizar a las profesoras, unas desde lo que ellas consideran ser constructivistas, dinámicas y activas; otras amorosas; otras con la idea fija de que son las únicas responsables de la formación de futuros adultos; otra con una forma de ser práctica con la cual ha sobrevivido como docente; otras más, tendientes al aseguramiento de la norma o bien con la tendencia a convertirse muy pronto en líderes de su comunidad educativa.

Si bien sólo en una docente se encontró la idea de la profesión como algo práctico, es real que esta forma de pensar también corresponde a aquellas que la representaron desde el cuidado o desde la función materna; cumpliendo con un patrón cultural aprendido, resulta sencillo responder a las expectativas sociales que ven en la profesora a una cuidadora.

La representación de la maestra desde el rol materno, aunque es una construcción cultural histórica, un discurso centrado en una idea estereotipada de su función en el centro escolar, queda fija en algunas profesoras como parte de una reminiscencia que aunque fracturada y criticada por la funcionalidad que representa en su quehacer, la limita, ya que no le posibilita salir de ese cuadro cerrado de la actividad práctica centrada en el servicio hacia el otro; se adapta a la imagen ideal de algunas docentes que se identifican con este rol, puesto que responde a una demanda construida desde la infancia; sin embargo, parece que queda latente siempre como

parte del ambiente de su profesión, como algo necesario y natural dentro de la relación profesora-niños que impide un desarrollo autónomo de ambos.

En los relatos de las profesoras se evidenciaron diferentes modelos de docentes que han existido en diversos contextos escolares; ellos no sólo fueron sus profesores, sino que representan al mismo tiempo distintos tipos de maestros que respondieron a diferentes etapas históricas; algunos igualmente producto de un conjunto de fenómenos sociales en los que se desarrollaron, así se van conformando permanentemente diversas construcciones del ser profesor, ligadas siempre a un referente histórico.

El conjunto de ordenamientos institucionales, la herencia pedagógica heredada del pensamiento froebeliano, más la ideología y las posiciones adoptadas por las educadoras que en el inicio de la profesión representaron un ideal de maestra, contribuyeron en conjunto para estructurar esa tendencia de la profesión ligada a la función materna; ésta se fue diluyendo paralelamente al desarrollo histórico que demanda de manera imperiosa la formación y profesionalización docentes.

La otra vertiente de la representación amarrada a la anterior es la de orientación, la cual rompe en cierto sentido con ella ya que no consiste tanto en dar amor al otro en estricto sentido, sino en asumir una función necesaria que pertenece a la institución familiar: orientar al educando; aunque no se trata de esta función vinculada a lo vocacional, sino aquella en la que se lleva al alumno por el buen camino para su desarrollo humano, con el apoyo del afecto, de la comprensión y del buen trato, aspecto en el que coincide con la primera.

Las profesoras construyen diversas miradas de la profesión, unas desde posiciones cerradas, otras a partir de crisis sociales de la profesión cruzadas con momentos críticos personales; significan a la vez la posibilidad de otras realidades posibles y viables; enfrentar una oposición ante la institución que por tradición les ha dictado cómo ser para permanecer en la escuela significa una

total subversión a la razón, a lo instituido y una posible realización de lo imaginario.

En los procesos de constitución de la representación participan, de manera contundente, las situaciones laborales que enfrentan las profesoras dentro de su práctica profesional, ellas viven fuertes dilemas en cuanto a las posiciones que adoptan dentro de los subgrupos de poder que se conforman en cada centro; el estar más cerca de las autoridades, directivos o supervisores va marcando su orientación con respecto de la profesión, algunas veces más críticas de la autoridad y la institución, otras ligadas a una representación hegemónica más reproductora de la norma y hasta en franca incondicionalidad a su autoridad. Las tendencias con respecto de la toma de decisiones, según las fuerzas de poder, delinean la profesión en el interior de las escuelas.

Una vertiente más de la representación está conformada por la visión de la profesión pensada como espíritu de servicio, remanente que deviene de la participación de la Iglesia en la educación de la población y que en una etapa de la actual modernidad sigue encontrándose como resabio histórico que no quiere perderse ni dejar su poder y presencia en la formación de los sujetos y en la sociedad. Esta mirada afortunadamente no se fija en el pensamiento de las profesoras, en dos de ellas en las que se descubrió este antecedente, una lo transformó en una visión institucional y normativa conveniente para su situación profesional y su permanencia en las escuelas; la otra lo cambió por una actividad más activa como gestora de un centro educativo, ahora es responsable de otros niños y de un entorno educativo donde se le exige la misma normatividad que en las escuelas públicas.

Estos cambios de orientación profesional y educativa en las profesoras no son tan extremos, si uno se detiene en el trasfondo de las ideas que las sustentan, se observa una reproducción de lo instituido; se desarrollan ciertos cambios y matices en la concepción educativa tradicional, pero finalmente se apegan a las cuestiones normativas institucionales.



Las representaciones encontradas son plurales por el momento en el que se presentan, son relativamente duraderas porque tal vez hoy en día es más fuerte el sujeto individualizado producto de las políticas educativas que lo miran desde sus atributos personales; existe una fuerte contradicción entre las exigencias cada vez más centradas en estas características individuales que llevan a las profesoras a transformarse en una forma homogénea de ser y actuar en la práctica que impide por otro lado su autonomía; paradójicamente eso mismo limita su realización en el terreno de la profesionalización pues se van centrandó más en las exigencias externas, en el perfil del cual ellas, desde determinadas funciones, no participan aun cuando asumen ciertos cargos de autoridad, en ese sentido se limita su desarrollo profesional.

Ante esta situación se plantea la pregunta: ¿cómo perfilar una nueva manera de pensar la profesión docente en este nivel profesional si la misma identidad está cerrada? Es decir, se exigen perfiles de profesores como modelos con ciertas capacidades y habilidades, de forma que se encuentra obturada por las mismas herencias pedagógicas imposibles de ser cuestionadas que la definen de una forma, en una situación social y política en la que quedan pocos espacios para ser y hacer una práctica diferente y más realista de acuerdo con las diferentes necesidades y contextos donde desarrollan sus prácticas. De esta forma se abriría la posibilidad de mirarse y transformar la educación.

La serie de relatos seleccionados es sólo una parte relevante de lo dicho por estas profesoras, aun así se recortaron sus historias; sin embargo, son obvias verdaderas luchas ideológicas de puntos de vista antagónicos sobre la realidad sociocultural. Queda todavía mucho por decir en cuanto a las emociones y sentimientos emergentes en los procesos de constitución de la representación, es una línea de investigación imprescindible para comprender estos procesos.

En los relatos se observó ese lazo irreductible a lo individual o a lo social ya que aun cuando cada historia tiene su particularidad,

se identificaron elementos comunes compartidos, confluencias sociales que no significan solamente la suma de características individuales, sino verdaderos sentidos emergentes en torno de la profesión; necesidades sociales que dan sentido a su existencia como grupo, características que toman los sujetos como una necesidad social en la cual confluyen en un momento determinado.

Las diferentes representaciones del ser docente dejan muchas dudas todavía por discutir: una de ellas es la relacionada con el binomio representación de las profesoras normalistas en relación con las no normalistas; ¿cómo se miran unas a otras?, ¿quiénes de éstas tienen la capacidad o poder de nombrar al otro como diferente o carente de?, ¿desde qué cultura se nombra al otro como diferente?, ¿cambia el sentido otorgado a la profesión dependiendo de su formación inicial?

De acuerdo con la experiencia acumulada y la reflexión que surge de este trabajo de investigación, es más claro que existen tanto profesoras con bachillerato sin normal que pueden ser o no críticas y con ciertos saberes sólidos o carencias y, a la vez, existen normalistas que no poseen los supuestos conocimientos pedagógicos que debieran de su materia; tal vez ello se deba a la influencia de la formación en educación media superior o tal vez no influya ningún elemento de la escolarización, sino el trabajo realizado de unas y otras sobre su bagaje cultural de manera permanente y autodidacta.

Por ejemplo, el hecho de que algunas profesoras coincidieran en una representación en torno del constructivismo significa que, aparte de considerarlo un enfoque cognitivamente pertinente para el desarrollo de los alumnos y una visión viable para transformar el papel del docente, se abre aquí otro cuestionamiento en torno de la representación elaborada ya que desde sus ideas acerca del significado de ser constructivista, surge la duda: ¿es un recurso sociopolítico estratégico de los sujetos y su profesión para no desaparecer como grupo social reconocido?, ¿puede cambiar esta idea si los planes y programas transforman sus fundamentos por otros modelos pedagógicos?

Otra cuestión puesta en tela de juicio en esta investigación, está relacionada con la necesaria desmitificación de la profesión en el pensamiento de las profesoras como sujetos reales con intereses, posiciones, necesidades, deseos, expectativas, miedos latentes y en continua lucha contra lo emergente e incierto. Se trata de mirar a ese sujeto en las situaciones y momentos en los que hubo fracturas, tropiezos, desenlaces algo trágicos o impredecibles que permearon su definición del ser docente, y en esa mirada compleja tratar de comprender la profesión desde otros ángulos, no sólo desde lo establecido y delineado institucionalmente, sino también desde su propio espejo.

Los ordenamientos institucionales se instituyen a fin de dar continuidad a las instituciones, los roles de cada sujeto se encuentran trazados de manera que en algunas ocasiones, sin necesidad de ninguna coerción, los sujetos realizan las acciones encomendadas de manera jerárquica, sobre todo, quienes representan una imagen institucional, que son los encargados de reproducir dicho orden; sin embargo, algo sucede en un momento de la historia del sujeto que en ciertas situaciones cuestiona el orden establecido y critica lo ya instituido, la organización de los procesos establecidos; se da a la tarea de cuestionar una serie de ordenamientos, se pregunta por qué las cosas suceden de determinada forma; es en esos momentos cuando la representación se empieza a mover, nunca es totalmente fija, sobre todo en coyunturas, en transformaciones de la política educativa.

Por otra parte, los roles institucionales también pueden cambiar según la actitud y el desarrollo profesional de las docentes; pueden ser producto tan sólo de una buena relación con los directivos o bien de toda una transformación profesional, del desarrollo de conocimientos y práctica más sólidos.

Se lograron establecer puentes entre los determinantes institucionales, la institucionalización histórica de la profesión, con los referentes biográficos relacionales, de tal forma se develó cómo las mismas profesoras, a través de acciones habitualizadas, reproducen

formas específicas de ser en el interior de las instituciones y en determinada etapa sin necesidad de coerciones externas.

En las representaciones de las profesoras básicamente se identificaron tres mitos: en la representación desde el maternaje, el mito de la imagen amorosa de las mujeres representado en la Virgen María, primera madre que da amor a su hijo, esta idea se traslada a la profesión de educadora como actitud imprescindible en el trabajo con los niños de 3 a 6 años de edad; otro mito está relacionado con la segunda representación, la idea de la profesión con espíritu de servicio y sacrificio, asociada al trabajo de enseñar como algo sagrado, por el cual dios paga; un último mito se refiere a la imagen mítica de la profesión, desde la figura salvadora de la humanidad que tiene en sus manos el poder del futuro de la transformación del país a través de la formación de niños preescolares, aquella que deja huella en el futuro de los individuos.

Lo que se evidenció fueron significados que en su mayoría se fueron transformando con el paso del tiempo; ideas impregnadas del mandato de otros: las instituciones escolares, las autoridades, los padres, los mismos niños, los compañeros, todos exigen un deber ser de la profesión; el maestro en diferentes etapas de su desarrollo profesional va negociando, criticando, rechazando, cambiando esos significados, éstos no son unívocos, mantienen diversas representaciones de acuerdo con el lugar ocupado en el centro de trabajo; la situación coyuntural, el espacio y la temporalización definen la representación e identidad profesional asumida.

De esta manera, las representaciones hegemónicas o polémicas no están determinadas por la institución en forma única, intervienen en su conformación etapas de cierto equilibrio para posteriormente desestabilizarse y en ciertas crisis de su biografía responder a su realidad de manera crítica y reflexiva a través de nuevas ideas.

Después de este análisis, surgieron nuevos cuestionamientos: ¿qué significado tiene para ellas acceder a estas instituciones?, ¿lo consideraron un gran logro?, ¿es un medio para acceder a un trabajo más que les sirve para sobrevivir?; y una vez como profesoras,

para las que obtuvieron un título por la vía del examen, ¿qué significó en términos profesionales pasar el examen del Ceneval?

Con este trabajo se muestra que no existe una sola mirada de la realidad, ésta no es homogénea, es una construcción cultural diversa que responde a múltiples historias, en las que los sujetos en un momento dado pueden confluír de acuerdo con sus intereses sociales.

En el diálogo que construyen los sujetos se perciben, se definen unos a otros y en ese diálogo se construyen nuevas formas de pensamiento posible, nuevas realidades.

En los diversos espacios de realización profesional, las maestras enfrentan dilemas, controversias, problemas, situaciones complejas, los cuales deben solucionar desde sus propias interpretaciones; en la interacción social se encuentran con quiebres, fisuras con respecto de las ideas previas, éstas no encajan con la nueva realidad, no todo es lineal y homogéneo, no hay realidades ideales en las que el sujeto actúe, es la misma realidad la que hace que los sujetos muevan sus posiciones y formas de pensamiento.

En los relatos de las profesoras apareció un elemento común poco trabajado en esta tesis: las emociones y los sentimientos, estas esferas trastocan profundamente las representaciones; fue un eje continuo en todos los discursos; se dice que la fuerza de lo dicho desde la intensidad de las emociones define la jerarquía de una representación (Rodríguez, 2007); sin embargo, debido a su trascendental importancia, se sugiere revisar mi artículo para describir de manera más puntual tales afectos y su trascendencia social.<sup>2</sup>

El sentido que se da a una misma palabra exige que el que interpreta asuma las múltiples posibilidades que tiene la expresión de los sujetos; es preciso ahondar en las connotaciones y denotaciones

---

<sup>2</sup> Sánchez Velázquez, Ma. de Lourdes (junio 26, 2011). “Emociones y representaciones sociales de la profesión docente. El caso preescolar”, en *Revista Estudios de Comunicación Política, versión la Experiencia emocional y sus razones*, año 21, Universidad Autónoma Metropolitana (ISSN 0188-8242).

que las profesoras dan a sus relatos, para ello se requiere cruzar todos los ejes posibles que atraviesan sus representaciones.

Se siguió como un referente útil un análisis discursivo de las representaciones desde los modelos culturales que los propios sujetos van construyendo a lo largo de su experiencia profesional; se trata de rescatar su voz desde sus propios referentes de identidad profesional, estableciendo un diálogo entre el relator y el escucha que trata de interpretar los sentidos que éstos dan a una parte de su realidad: la profesión docente en diferentes ámbitos delimitados por sus creencias, valores y prácticas.

En el proceso de identificación de las estructuras discursivas se fueron identificando cruces importantes entre una y otra estructura, por ejemplo, las críticas llevaron a las concepciones de mundo; las risas constituían una especie de crítica sarcástica a la situación narrada; las concepciones de mundo estaban cargadas de valoraciones desde la educación de género.

Una de las preocupaciones particulares durante el curso de esta investigación fue el grado de implicación y distanciamiento que tenía como investigadora con los sujetos de estudio; y al principio no se percibía tal asunto, sin embargo, conforme se fue dando y propiciando la vigilancia sobre éste, percibí que efectivamente estaba adoptando una postura inclinada a aceptar el que las educadoras sin preparación asumieran los grupos de preescolar, ello influido por la valoración que tenía del arduo trabajo que realizan con los niños; la idea particular era finalmente que quienes asumen las tareas más pesadas son ellas y se les debe reconocer ese trabajo de manera remunerativa.

En el momento que se iniciaron las entrevistas con profesoras de escuelas públicas, mi percepción se fue haciendo más relativa con respecto de las primeras; acercarme a las vidas de estas profesoras me ayudó a comprender que ellas vivieron también diversas problemáticas para lograr ser profesoras, emprendieron estudios que si bien podían ser relativos, no les restaban importancia por el esfuerzo realizado y era comprensible, aunque no aceptable, cuando las

normalistas asumían actitudes autoritarias colocándose en un nivel más alto y con la autoridad para desconocer a las de formación técnica. Lo cierto es que unas y otras toman distancia, se critican, compiten, en ocasiones se enfrentan, algunas veces sin llegar a acuerdos de colaboración mutua en el trabajo de enseñar.

Ahora con la experiencia de 20 años trabajando con todas ellas, se puede afirmar que existen múltiples historias que impiden clasificar a unas con más conocimientos que otras, lo que las diferencia son las oportunidades de acceso a materiales y espacios de formación profesional, para las de escuelas públicas es más accesible que para las que trabajan en las otras modalidades descritas; la experiencia que van acumulando es tan valiosa que si ellas escribieran sobre sus propios saberes podrían transformar ampliamente el sentido dado a su profesión.





## REFERENCIAS

- Abiega, D., Pérez Alarcón, J., Pamplona, I. y Zarco, M. (2005). Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4), 3er-4to trimestres. México: Centro de Estudios Educativos. Recuperado de [redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27035405.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27035405.pdf)
- Aboites, H. (2012, abril-junio). El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53).
- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Cooyoacán.
- Acker, S. (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea Ediciones.
- Adorno, T. (1986). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*. Antología preparada por Raquel Glazman. México: Ediciones El Caballito.
- Aguilar, C. (1985). La definición cotidiana del trabajo de los maestros. *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. Antología preparada por Elsie Rockwell. México: El Caballito.
- Aguilar, H. C. y Sandoval, F. E. (1991). Ser mujer ser maestra. *Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer*. México: PIEM, El Colegio de México. Arroom, S. M. (1988). *Las mujeres de la Ciudad de México*. México: Siglo XXI.
- Alliaud, A. (2003). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". *Revista Iberoamericana de Educación. Biografías, trayectorias y práctica profesional*. (ISSN: 1681-5653)
- Arruda, A. y de Alba (coords.) (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. México: Anthropos-UAM.

- Apple, M. (1997). *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. España, Barcelona: Paidós.
- Araya Uraña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. Costa Rica: Flacso.
- Ávila Fernández, P., Troya Román, C. (1999). Género, socialización escolar y trabajo. Estereotipos de roles sexuales. En *Investigación en el aula*. Chile: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Arcis.
- Bajtín, M. (1989). La palabra en la poesía y en la novela. En *Teoría y estética de la novela*. España: Alfaguara.
- Banchs, Ma. Auxiliadora (1996). La importancia de las emociones en las representaciones sociales. *Papers on social représentation. Papers on social representations textes sur les représentations sociales*, 5(2), 1021-5573.
- Banchs, Ma. Auxiliadora (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*. Recuperada de <http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.html>
- Banchs, Ma. Auxiliadora (2001, enero-abril). *Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela*, 11(30), 11-32. Mérida, Venezuela: FERMENTUM.
- Bárceña, A. (1988). *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*. México: Océano.
- Bárceñas, M. (1982). *La educación preescolar como instancia socializadora: institución y práctica pedagógica*. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Bazán, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Berger P. L. y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. En J. Aceves. *Historia oral. Antologías universitarias*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora.
- Bertely B. M. (enero-febrero 1987). La educación preescolar en México. Recuento estadístico y relatos de vida de todos los días en los jardines de niños. En: *Revista Cero en Conducta*, 7, 4-9.
- Bertely, B. M. (1988). Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativa. *Revista Cero en Conducta*, 11-12, 43-52.
- Bourdieu, P. (2008). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperada de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España, Madrid: Alianza editorial.
- Camarena, Y. (1996). Educación centrada en valores y dignidad humana. España, Educación, Universidad de Salamanca. *Enseñanza*, 14, 265-274.
- Campo-Redondo, M. S. y Labarca Reverol, C. (2009, enero-marzo). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 5(1), 160-174. Universidad del Zulia Venezuela. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011674012>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clifford, G. (1995). *La interpretación de las culturas*. España, Barcelona: Gedisa.
- Compayré, G. (2009). *Pestalozzi and elementary education*. Estados Unidos Mexicanos: Bibliolife.
- Comenio, J. A. (1994). *La didáctica magna*. México: Porrúa.
- Contreras Domingo, J. (1997). *El docente como profesional reflexivo*. España, Madrid: Morata.
- Cuellar, C. (2005). *Federico Froebel. La educación del hombre*. México: Trillas.
- Davini, C., Alliaud, A. et. al. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Argentina, Buenos Aires: Papers editores.
- De Ibarrola, M. et. al. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE.
- De Ibarrola, M. (2004). La formación de profesores de educación básica en el siglo XX. En: *Un siglo de educación en México II*. México: FCE.
- De Mello, G. N. (1985). Mujer y profesionista. En: Elisie Rockwell. *Ser maestro. Estudios sobre trabajo docente*. México: SEP, El caballito.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU, UNAM.
- Dorantes, C. (1997). Las jefas de familia. En: Soledad González Montes. *Familia y mujeres en México*. México: El Colegio de México.
- Dubar, C. C. (2000). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubar, C. C. (1991). *La socialización: construcción des identités sociales et professionnelles*. Francia, París: Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Ducoing, P. y Landesmann, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. México: COMIE.

- Eliade, M. (1999). *Mito y realidad*. España, Barcelona: Kairós.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos: ensayos*. España, Barcelona: Península.
- Elliot, F. (2001). La teoría de las profesiones. En: *Estado del arte en: perfiles educativos*. Tercera época, 23(93), México: CESU, UNAM.
- Elizondo, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México: Ítaca.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza. En: Merlín Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza. TI*. España, Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En: F. Tenti. *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. México: Anthropos-UPN.
- Esquivel Estrada, N. H. (2009, enero-diciembre). Reflexiones sobre el valor de la educación y educación en valores. En: *La lámpara de Diógenes*, 169-190. Recuperada de [http://redalyc.org.uaemex.mx/src/inicio/Art Pdf Red. 84412860010](http://redalyc.org.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.84412860010)
- Familia/trabajo (2005, abril). *Revista Debate Feminista*, 31. México. Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1, 27).
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. 2a. ed. México: Siglo XXI editores.
- Fernández E., M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1989). *Más allá del salón de clases*. México: CEE.
- Flores, M. (1886). *Tratado elemental de Pedagogía*. México: Oficina de la Tipografía de la Secretaría de Fomento.
- Flores Palacios, F. (2001). *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*. México: UNAM.
- Freemann, J. (2009). *Reforma, lenguaje y cultura escolar: un estudio etnográfico de la relación entre la cultura y la enseñanza de la lecto-escritura durante la implementación de una reforma educativa en un jardín de niños público*. Tesis de Doctorado. México: UNAM, FFYL.
- Galván Lafarga, L. E. (2008). De la historia de párvulos al preescolar, una historia por contar. Recuperada de [http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm)

- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*. España, Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta.
- Giménez, G. (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. Recuperada de [www.culturayrs.com/files/gim07.pdf](http://www.culturayrs.com/files/gim07.pdf)
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España, Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1995). Las escuelas como esferas públicas democráticas. *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Antología UPN, Corrientes pedagógicas contemporáneas*. México: UPN.
- Gómez, V. M. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones*. Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gonzálbo A. P. (1987). *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- Gonzálbo A. P. (2005). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- González, R. M. (2008). *Las maestras de México, recuento de una historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González Martínez, L., Mejía Arauz, R. y Sandoval, S. A. (coords.) (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: Tlaquepaque Jalisco.
- González, R. F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Colombia, Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Psicología.
- Goodson, Ivor F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. España, Barcelona: Octaedro-EUB.
- Güemes García, C. R. (2006). *Procesos, institución e identidad profesional. El caso de la Escuela Normal de Especialización*. Tesis de doctorado. México: UNAM, FFYL.
- Gunsberg, E. (2004, abril). De qué hablamos cuando hablamos de subjetividad. En: *Revista electrónica Topia*, 14(40). Recuperada de [www.topia.com.ar](http://www.topia.com.ar)
- Gunsberg, E. (2009). Lo light, lo domesticado y lo bizantino en nuestro mundo PSI. Recuperada de <http://www.topia.com.ar/articulos/lo-light-lo-domesticado-y-lo-bizantino-en-nuestro-mundo-psi>
- Gutiérrez, Vidrio S. (2007). Las representaciones sociales de jóvenes universitarios sobre la comunicación. *Revista Versión*, 19. México: UAM Xochimilco.
- Gutiérrez, Vidrio S. (2009). Sociología de las emociones. *Revista electrónica Cultura y representaciones sociales*. Recuperada de [http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Gutierrez\\_1.mp3](http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Gutierrez_1.mp3)

- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. España, Madrid: Morata.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Herzlich, C. (1975). La representación social. En: Serge Moscovici. *Introducción a la psicología social*. España, Barcelona: Planeta.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. España, Barcelona: Sendai.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1992b). *XI Censo General de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). México.
- Jaidar Matalobos, I. (1994). La Virgen de Guadalupe, un mito de amor. *Revista Tramas, 9. Subjetividad y procesos sociales. Las tramas del amor*. México: UAM Xochimilco.
- Jiménez Lozano, M. de la L. y Perales Mejía, F. de J. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Ediciones Pomares, UPN, gobierno de Coahuila.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Serge Moscovici. *Psicología social II, Pensamiento y vida social*.
- Jodelet, D. (2007, septiembre). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Revista electrónica Cultura y representaciones sociales, 3(5)*. Recuperada de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.html>
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (orgs.) (2000). *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales en América Latina*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Jovchelovitch, S. (1998). Re(des)coibrindo o outro -para um entendimento da alteridade na Teoria das Representacoes Socias. En: Angela Arruda (org.). *Representando a Alteridades Petrópolis: Vozes*.
- Labaree, D. F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza. Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. Ángel Pérez Gómez. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal: Universidad de Málaga.
- Lagarde, M. (1992). *Identidad y subjetividad femenina*. Memoria del curso impartido en Managua, Nicaragua.
- Lamas, M. (1994, septiembre). Cuerpo, diferencia sexual y género. *Debate feminista, 5(10)*.
- Lapassade, G. (1977). *La autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?* Akal, Barcelona: Guernica.
- Latapí S., P. (2004). Un siglo de educación nacional: una sistematización. *Un siglo de educación en México I*. México: FCE.
- Latapí S., P. (1998). Reseña: la educación privada en México 1903-1976. En: *Perfiles Educativos, 20(79-80)*, 149-152.
- Larroyo, F. (1986). *Historia comparada de la pedagogía*. México: Porrúa.

- López, F. (1999). *El profesor: su educación e imagen popular*. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: UNAM.
- Maldonado, A. y otros (1929). *Álbum del Maestro Chihuahuense*. Chihuahua: Talleres Gráficos del gobierno del estado.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. México: Alianza Editorial.
- Marková, I. (2006). On “the inner alter” in dialogue international. En: *Journal for Dialogical Science*, 1(1), 125-147. University of Stirling. Recuperada de [www.dialogicidad.cl/papers/Markova.pdf](http://www.dialogicidad.cl/papers/Markova.pdf)
- Marková, I. (1996). Towards an Epistemology of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 26(2), 177-196.
- Marín Méndez, D. E. (2006). *La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil. Sus representaciones sociales de la profesión*. Tesis para grado de doctora en Pedagogía. México: UNAM, FFYL.
- Medina Vásquez, J. (2006). *Visión compartida del futuro*. Colombia, Cali: Universidad del Valle, Programa Editorial.
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911- 1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Mercado, L. (2002). Tesis para grado de doctora en Pedagogía. México: UNAM, FFYL.
- Morones Maya, D. y R. (2010). *Taller de apoyo a la formación crítica de la madre-educadora del Centro Comunitario Montessori Manantial*. Tesis de licenciatura. México: UPN.
- Montessori, M. (1986). *Formación del hombre*. México: Diana.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Argentina, Buenos Aires: FFYL, Universidad de Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina, Buenos Aires: Huemul S. A.
- Muchielli, Alex (2005). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Síntesis.
- Myers Myers, R., Martínez, J. F. (2003, mayo). *En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares*. Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública por Hacia una cultura democrática, A. C. México. Documento no publicado.
- Myers Myers, R., Martínez, J. F. (2003, diciembre). *¿Todos los pollos son amarillos?* Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública por Hacia una cultura Democrática, A. C. México. Documento no publicado.
- Myers Myers, R., Martínez, J. F. (2006). *Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Preescolar, 2003-2006*. Presentado a la Universidad

- Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación Pública, Programa Escuelas de Calidad por Hacia una Cultura Democrática, A. C. (ACUDE). México. Documento no publicado. Namó de Mello (1985). *Mujer y profesionista*. En: *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México: Ediciones el caballito, SEP.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Palencia Villa, M. (2000, diciembre). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. *Revista de estudios de género. La ventana*, 12, 147-176. México: Universidad de Guadalajara.
- Perales-Quenza, C. J. y Vizcaíno Gutiérrez (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361. Universidad Nacional del Rosario Colombia.
- Pérez Alarcón, J., Abiega, D., Pamplona, I. y Zarco, M. (2005). Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto NE-ZAHUALPILLI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4). 3er-4to trimestres. México: Centro de Estudios Educativos.
- Pérez Gómez, Á. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal: Universidad de Málaga.
- Pestalozzi, J. E. (2001). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos/cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa.
- Piña Osorio, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: Plaza y Valdés/CESU-UNAM.
- Piña Osorio, J. M. y Pontón, C. B. (2002). *Cultura y procesos educativos*. México: Plaza y Valdés/CESU-UNAM.
- Piña, J. M. (coord.) (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: Plaza y Valdés/CESU-UNAM.
- Piña, J. M., (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. *La subjetividad de los actores de la educación, Pensamiento Universitario*, 98. CESU, UNAM.
- Polk Lillard, P. (1991). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Diana.
- Piña, J. M., Furlán, A. y Sañudo, L. (coordinadores) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas, Libro 2. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: COMIE/SEP/CESU.
- Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. España, Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Argentina, Barcelona: Pomares Corredor.



- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, 22, 89-90.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Col. Investigación y enseñanza. España: Diada Editora S. L.
- Quintanilla, S. y Vaughan, M. K. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE.
- Reyes, T. (2009). *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal*. Tesis para grado de doctora en Pedagogía. México: UNAM, FFYL.
- Rivera, L. (2008). *Supervisoras de educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad. El caso del Distrito Federal*. México: UPN.
- Rivera, L. (2010). *Supervisoras de educación preescolar. Entre la tradición, el control y el derrumbe del santuario*. Tesis de doctorado. México: UNAM, FFYL.
- Rivera, L. y Guerra Mendoza, M. (2005). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, REICE, 3(1). Recuperada de [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/RiverayGuerra.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/RiverayGuerra.pdf), en enero de 2011.
- Rockwell, E. (1987). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Cuadernos de Educación, DIE.
- Rockwell, E. (1984). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México: Ediciones El caballito, SEP.
- Rodríguez, T. (2001). *Las razones del matrimonio*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. En: *Revista Relaciones* 24(93). Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, T. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. cucsh. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, T. (2008). *El valor de las emociones para el análisis cultural*. México: Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios sobre la Comunicación Social.
- Rousseau, J. J. (1985). *El Emilio*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Ruiz, L. E. (1986). *Tratado elemental de Pedagogía*. México: UNAM, Biblioteca Pedagógica.
- Ruiz Cuéllar, G. (coord.) (2010). El sistema educativo mexicano visto a través de la Educación Preescolar. En: Ma. Guadalupe Pérez (2011, enero-marzo). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: INEE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 307-315 (ISSN: 14056666).
- Sánchez Velázquez, M. de L. (2011, 26 de junio). Emociones y representaciones sociales de la profesión docente. El caso preescolar. En: *Revista Estudios de*

- Comunicación Política, Versión la Experiencia emocional y sus razones*, año 21, Universidad Autónoma Metropolitana (ISSN 0188-8242).
- Sacristán, G. (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. España, Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Madrid: Morata.
- Salles, V. (2002). Sociología de la cultura, relaciones de género y feminismo: una revisión de aportes. En: Elena Urrutia. *Estudios sobre las mujeres. Las relaciones de género en México, aportes desde diversas disciplinas* (compilación). México: El Colegio de México.
- Sallord García, S. y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI, UNAM.
- Sandoval Flores, E. y Aguilar, C. (1994). Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical. En: Vania Salles y Elsie Mc. Phail. *Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer*. México: El Colegio de México.
- Sección temática: Trabajo docente y subjetividad magisterial (2003, septiembre-diciembre). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19). COMIE/UAM.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza-aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scott, J. (1990). El género una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa-PUEG.
- Seminovich, L. V. (2004). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2001). *Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México*. México: SEP.
- SEP (1981). *Programa de Educación Preescolar. Libro 1, 2 y 3*. Cuaderno SEP, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP (1992). *Programa de Educación Preescolar*. Dirección General de Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012*. México.
- Shutz, A. (1974). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Street, S. (2003, septiembre-diciembre). Trabajo docente y subjetividad magisterial. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19). México: UAM.
- Tanck, D. (1984). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: El Colegio de México.
- Tarrés, M. L. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.

- Téllez Cortés, C. SEP: Hay 2.400 preescolares en el D. F. en guarderías “en condiciones no suficientes de seguridad e higiene”. *Nacional. La Crónica de Hoy*, 13 de junio 2009.
- Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*. México: UAM Xochimilco.
- Tuñón, J. (1997). Del modelo a la diversidad: mujeres y familias en la historia mexicana. En: Soledad González Montes y Julia Tuñón. *Familias y mujeres en México*. México: El Colegio de México.
- Urrutia, E. (2002). *Estudios sobre las mujeres. Las relaciones de género en México, aportes desde diversas disciplinas* (compilación). México: El Colegio de México.
- Wagner, Wolfan, Hayes, Nicky y Flores, Fátima (Ed.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. España, Barcelona: CINVESTAV-IPN, UNAM, Anthropos.
- Villegas, G. (2006). *Representaciones sociales de la actividad docente*. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: UNAM, FFYL.
- Villanueva Villanueva, N. Tradición docente en la educación preescolar. Unidad de Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Regionales, Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperada de <http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/villanueva.html> consultado el 1 de marzo de 2007.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Trad. J. Medina Echavarría. México: FCE.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos, CRIM, UNAM.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Recuperada de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>, en junio de 2011.
- Zubieta, M. E. (1997). La Psicología Social y el estudio de las representaciones sociales. En: *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2, (2). Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Zúñiga Núñez, M. A. (2001). *Berta Von Glümer, una profesora de párvulos a principios del siglo XX*. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, área 9 Historia de la Educación, Colima, México, 6 al 10 de noviembre 2001.



ANEXO

**Anexo I. Datos personales de los sujetos de estudio.**

Núm. de entrevistada	Estado civil	Edad	Núm. de hijos	Escuela	Grado que atiende	Antigüedad en años	Salario M. N.	Formación inicial	Otros estudios
1	Soltera	29	1/m/5 1/m/2	Centro Comunitario Coyacán	Kinder 1 Kinder 2 Kinder 3 Maternal	3	2 500 quincenales	CECYT 13 IPN Admon. Emp. Turísticas, Etnología, ENAH	Inglés Anglo- Americano Lic. en Turismo
2	Separada Soltera Divorciada	34	1/m 12	Particular del Valle	Prematernal Kinder 1	10	2 240 quincenales	Bachillerato Escuela SEP	Asistente Educativo Instituto Fleming
3	Casada En proceso de separación	30	1/m/12 1/m/11 1/m/3	Particular	Kinder 1 Kinder 3	2	3 600 quincenales	CCH Oriente	Asistente Educativo
4	Casada	22	2/m/3	Particular	Maternal B	2	4 000 mensuales	Escuela de Intérpretes y Traductores (Tasqueña) Preparatoria abierta Curso Fe Cristiana Curso en Comunidad Down	Intérprete inglés y francés Inglés, UPICSA
5	Soltera	s/h	s/h	Jardín comunitario	Directora	10	No lo mencionó	Vocacional sin concluir Examen Ceneval	
6	Separada Unión segun- da pareja	34	1/f/4	Cendi Gobierno de la Ciudad de México	Educadora	6	1 750 quincenales	Lic. en Comunicación UNAM	Guía Montessori
7	casada	33/f/ 6m, 4 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup>	s/h	Centro Montessori	Apoyo pedagógico	8	8 000	CETIS	
8	Soltera	s/h	s/h	Centro infantil	Asistente T	4	1 700 a 2 300	CETIS	
9	Divorciada	40	1/m 14 1/h/15	Particular	Profa. computación e inglés	10	1 100 quincenales	CCH	Trabajo Social Computación e inglés
10	Separada		01/06/10	Público Tlalpan	Kinder 2	11	No mencionó	Normal de Educadoras	
11	Casada	37		J. N. público	Directora de Jardín	15	8 216 quincenales	Normal de Educadoras	Danza regional, Maestría UPN
12	casada	36	1h/17 1/m	Cendi Tlalpan	Kinder 2	4	4 466 mensuales	Curso de puericultura en un centro comunitario	Bachillerato técnico Programadora ICEL (Zona Rosa)
13	Casada	37	03/11/10	Centro comunitario	Coordinadora y profa.	10	No mencionó	Asistente	
14	Casada	45	1/m/	Siete zonas de supervisión Públicos y privados	Jefa de Sector SEP	26	20 400 quincenales	Normal de Educadoras	Diseño Instruccional



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*  
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*  
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*  
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*  
Martha Isela García Peregrina *Dirección de Servicios Jurídicos*  
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*  
María Teresa Brindis Pérez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

**COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**  
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,*  
*Procesos Institucionales y Gestión*  
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

**COMITÉ EDITORIAL UPN**  
Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*  
María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

**Vocales académicos internos**  
Etelvina Sandoval Flores  
Rosa María González Jiménez  
Jorge Mendoza García  
Armando Solares Rojas  
Rosalía Menéndez Martínez  
Abel Pérez Ruiz

---

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*  
Formación *Margarita Morales Sánchez*  
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*  
Edición y corrección de estilo *Magdalena Gárate Cabrera*

---

Esta primera edición de *Representaciones sociales de la profesión. Caso preescolar*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 17 de noviembre de 2017, en los talleres gráficos del Departamento de Reproducciones Gráficas de la Secretaría de Educación Pública, con domicilio en Mariano Azuela núm. 197, col. Santa María la Ribera, C. P. 06400, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.