

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

Autores: Mtra. Rebeca Vázquez González
Mtra. Ada Elsa Mendoza rivera
Temática General: Educación Inicial y Básica
Eje transversal: Procesos de formación docente

Resumen

Hablar de cambios en el trabajo docente de las educadoras y cómo los enfrentan desde su trabajo cotidiano, no es una tarea trivial en momentos como los actuales, en los que el nivel de preescolar atraviesa por profundas transformaciones derivadas de una política educativa que plantea modificaciones en las concepciones y prácticas en este nivel. El presente trabajo muestra cómo la visión de género ha sido determinante en la conformación de la identidad de la profesión de la educadora, y cómo ellas han asumido al menos de manera parcial el complejo simbólico-cultural que las orienta en su actuar cotidiano. Hago mención de cómo los elementos tomados de la teoría de la identidad permiten explicar las denominadas distinguibilidades en el trabajo docente de las educadoras, las cuales suponen la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definen de algún modo la especificidad, la unicidad o la no sustituibilidad de la unidad considerada, lo que nos da cuenta de la serie de atributos del imaginario social instituidos en esta profesión. Desde una perspectiva sociocultural, se muestra cómo las educadoras participan, construyen y co-construyen las condiciones culturales específicas del nivel desde su actuar cotidiano; lo que pone de manifiesto la existencia de dos fuerzas en el ámbito escolar, las cuales se contraponen porque apelan a formas valorativas distintas de lo que debe imperar en el trabajo docente; una esta representadas por el poder político (lo pre-escrito), la otra por las culturas escolares.

Palabras clave

Genero, Co-construcción, Cultura escolar, Distinguibilidad, Profesionalismo

Las educadoras como sujetos históricos y sociales se construyen y reconstruyen cotidianamente a través de las interacciones que establecen en su contexto social, en estas interacciones se imbrican trayectorias personales, (Geertz. 1987) y significados socialmente compartidos que permiten la construcción de saberes docentes; Agnes Heller (1977) señala que el saber sobre el que se basa el pensamiento del particular- es decir el pensamiento cotidiano- no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores. Retomando esta idea para nuestro caso, podemos decir que, las educadoras han aprendido dentro de instituciones concretas a “usar” las cosas, es decir, a apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas; han desarrollado y heredado una función impuesta y asumida desde el género, lo que ha forjado continuidad, persistencia y legitimación en el tiempo de ciertas prácticas y saberes en su trabajo docente.

En la labor de la educadora hay una fuerte presencia de género, es decir un reforzamiento del papel maternal en la profesión lo que ha generado una ausencia de reconocimiento a su profesionalismo por parte de la sociedad, ante esta situación, las educadoras históricamente han buscado formas de trascender hacia la esfera pública, a través de *visibilizar* su trabajo docente de múltiples formas, en las que subyacen valores, tradiciones, creencias y prácticas, que promueven una forma de ser educadora.

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

En el caso del nivel preescolar existe una complejidad metodológica de interpretación y visualización de los múltiples y heterogéneos resultados obtenidos como

producto del profesionalismo de la educadora. La sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada, pero la escuela, al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza, y entrega un producto cultural (Chervel 1996) que no necesariamente es el esperado institucionalmente.

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

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

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

decir , los Jardines de Niños dejan de ser pre-escuelas para ser *verdaderas escuelas* y por tanto las exigencias cambian.

Es en este contexto donde surgieron las preguntas que guiaron la presente investigación:

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

Dar respuesta a estas preguntas, implicó la búsqueda de orientaciones teóricas que guiaron la comprensión histórica de la cultura escolar que permea el preescolar, adopté la metodología etnográfica en el sentido antropológico que plantea Geertz (1987) y Elsie Rockwell (2009:20-23), quienes establecen que no debe ser considerada como un método, sino más bien como un enfoque socio cultural; de lo que se trata, es de llegar a comprender los significados de las acciones en el contexto. Desde esta perspectiva, la investigación que cobra vida en un tiempo y un espacio no se torna como un caso aislado, de acuerdo a Geertz (1987:33) “el lugar de estudio no es el objeto de estudio” por lo que el conocimiento de las situaciones cotidianas de las escuelas, permitieron recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos

Durante el trabajo de campo se tuvo presente que “el flujo de comportamientos de los sujetos articulan formas culturales” (Geertz 1992) lo que se equipara al planteamiento teórico de Heller (1977:21) “el hombre como sujeto histórico se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa”.

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

Desde esta visión de escuela, el trabajo docente se configura y reconfigura en y por el contexto histórico y social, la organización escolar como parte de este contexto otorga una estructura, una identidad y un significado a lo que hacen los profesores, por lo que en esta investigación los sujetos a los que hago referencia son las directora y las educadoras, los escenarios considerados para la investigación etnográfica: dos jardines de niños oficiales de jornada ampliada, los espacios: las juntas de consejo técnico, las juntas semanales, las aulas y el patio escolar.

En esta investigación la cultura como organización social de significados compartidos, instituidos e interiorizados por los sujetos cobró relevancia en el rastreo y explicación del complejo simbólico instituido socialmente, que es asumido –al menos de manera parcial- por las educadoras, el cual permea en el trabajo docente actual.

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

En el trabajo de la educadora además de configuraciones sociales, también se encuentran presentes creencias, valores, hábitos, normas que se gestan en la propia escuela, y que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, lo que alude a la denominada cultura escolar

La noción de cultura escolar que orientó el análisis con relación a las prácticas y saberes que persisten en el tiempo y que son valoradas por las educadoras se basa en el desarrollo teórico de Viñao (2006) y Pérez Gómez (2002), quienes plantean que la cultura escolar está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones,

regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas

Esta noción de cultura escolar, me permitió: a) detectar y rastrear algunos elementos valiosos, utilizados y reproducidos por las educadoras cual repertorio que se puede tener a la mano, tales como: el uso de cantos como forma de control de grupo y no solo como medios didácticos; la ambientación de los espacios no solo como creación de lugares de afecto, sino también para orientar el sentido de la estética y evidenciar el profesionalismo b) dar cuenta a partir de construcción de categorías analíticas, de la conformación de las denominadas herencias pedagógicas que aluden a aquello que las educadoras consideran valioso en su contexto profesional, que remite a construcciones históricas y transmisiones generacionales, y que se presentan como atemporales; encontré que en el contexto escolar de preescolar están orientadas a formas más o menos convencionales de trabajar, disciplinar, tratar a los niños, representar el conocimiento y mostrar el saber.

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

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

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

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

La larga duración hace alusión a prácticas arraigadas que se observan en la escuela que parecen ser atemporales, es decir, permanentes, Braudel (citado en Rockwell 2000) remite la idea de larga duración a aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir cualquier acontecimiento, cualquier trastornos social, cualquier revolución; en el caso de preescolar en este plano se sitúan lo que he denominado herencias pedagógicas.

Para hacer alusión a la *continuidad relativa* la autora se basa en los planteamientos de Agnes Heller (1977:20) quién desarrolla la idea para referirse a “categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana... se despliegan por un tiempo, se desarrollan...o bien retroceden”. Rockwell menciona que el plano de la continuidad relativa obliga a ver la heterogeneidad real de las culturas escolares, en donde no se trata de diferencias simplemente metodológicas o pedagógicas sino de profundas diferencias histórico-culturales, en el caso de preescolar las acciones que revelan continuidades relativas porque centran la acción en elementos que contienen significaciones imaginarias variables de acuerdo a su tiempo histórico y que convergen en el espacio escolar y dan distinguibilidad al trabajo docente de las educadoras las denominé núcleos simbólicos, y están conformadas por el uso de: la afectividad, la estética y la creatividad.

El tercer plano denominado la co-construcción cotidiana apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con

los objetos culturales en ese espacio, en éste plano se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, en este entramado los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales; en preescolar los cambios que surgen a partir de la resignificación de signos heredados, son aquellos que se reconstruyen a partir del repertorio pedagógico con el que cuentan las educadoras, y que dan origen a una nueva cultura escolar, los cuales denominé: reordenamiento en la distribución de los tiempos y espacios dentro de la jornada escolar; visibilidad del trabajo docente de la educadora, una vía hacia la valorización: a) *visibilidad del trabajo docente a través de la presentación formal de los conocimientos a modo de rendición de cuentas* b) *visibilidad del trabajo docente como búsqueda de distinción social como profesionalista.*

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

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

Bibliografía

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

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

Heller, Ágnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana* Barcelona Ediciones Península.

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

Pérez Gómez (2002). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ediciones Morata.

Rockwell, Elsie. Coordinadora (1995). *La escuela cotidiana*. Participaron en ese estudio Justa Ezpeleta, Ruth Mercado, Etelvina Sandoval, Citlali Aguilar, Concepción Jiménez y Gerardo López. México, Fondo de Cultura Económica

Rockwell, Elsie (2000). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde la perspectiva histórica cultural*. Interacoes Universidade São Marcos junio vol V Numero 009 Red de revistas científicas de América Latina y del Caribe España y Portugal Universidad Autónoma del Estado de México (en línea) <http://redalyc.uaemex.mx> [consulta: 6 junio 2011]

Rockwel, Elsie (2009) compiladora *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Viñao, Antonio, (2006), *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid, Ediciones Morata.

