

La educadora de preescolar como soldado raso.

Un estudio de caso sobre la identidad docente, el género y la autoridad

SANDRA LUZ LÓPEZ RODRÍGUEZ¹

RESUMEN

El propósito de este artículo es describir un estudio de caso de una educadora de preescolar –a quien llamaremos Consuelo–, quien construyó su identidad docente entre sus experiencias iniciales de desempleo, su posterior trabajo en el medio rural y su relación con las autoridades del sistema educativo mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este artículo se deriva de un trabajo de investigación cualitativo más amplio. El método elegido fue el narrativo biográfico a partir de cinco educadoras de nivel preescolar, quienes narraron sus procesos de construcción de identidad. El caso de Consuelo fue seleccionado por ser una joven educadora callada, pero no por ello poco crítica de las decisiones que tomaba sobre su vida profesional. Su narrativa describe sucesos decisivos en la conformación de su *identidad docente*, relata las actividades que desempeñó antes de trabajar en la SEP que la llevaron a una crisis profesional. Fue la única de las cinco participantes de la investigación que trabajó en jardines de niños del área rural y de la periferia de la ciudad, cons-

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Área Historia, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente trabaja en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Correo electrónico: sandra-llr1@hotmail.com.

truyendo con dichas experiencias su identidad docente, así como también a partir de sus relaciones con las autoridades educativas.

Palabras clave: *identidad docente y cultura magisterial*.

ABSTRACT

The principal goal of this document is to show the case of a kindergarten teacher –we will call her Consuelo–, who built her identity with her initial unemployment situation, later on with her experience in the countryside, and with the relationship she established with the authorities. This document is part of a bigger research work that was a qualitative one, with the methodology of case study and biographical narrative. The Consuelo case was selected because she's a young kindergarten teacher, who is a quiet but also a critical educator that analyzed her professional decisions in the same way she analyzed educational events, coworkers and educational authorities. In her narrative, Consuelo describes events that were decisive in her teacher identity building process, such as the activities performed by her before she had a job in the Secretaría de Educación Pública (SEP), where she had a professional crisis. She was the only one of the five teachers participating in this study who had the experience of working in kindergartens in rural areas. She built her identity as a teacher with those experiences and based on her relationship with the educative authorities.

Keywords: *teacher identity and magisterial culture*.

REFERENTES

Identidad docente

Son múltiples las investigaciones realizadas en torno a la identidad docente: Portal (1991), Mercado (2007), Aguado (1991), Achilli (1998), Marina Vilte (2007), Etchevarne y Baloni (2007), Losso y Romero (2007), Da Silva (1998), Bolívar (2006), Harf (2004), Berger y Luckman (1991), Bolívar (2006), Giménez (2007), Chapato y Errobidart (2008), Pasquariello (2008), Vizcaíno (2008), Lawn y Ozga (2004), Rueda (1991), Bolívar (2005), Cattonar (2001, 2002), Perrenoud (2001) y Arnaut (1998), entre otros. Sin embargo, es necesario acotar que la identidad es un concepto construido desde diversos ámbitos en razón de la importancia que adquiere su reconocimiento y diferenciación, ya que los

profesores desean ser identificados como parte del gremio, sin descuidar los elementos que desde su perspectiva les caracterizan como profesionales de la educación.

Al referirse a la identidad, hay que hablar de procesos individuales (identidad), colectivos (alteridad) y heterogéneos, que se construyen desde lo múltiple y plural, y que son producto de representaciones sociales. Así, existe una multitud de aspectos que tienen que ser considerados y contextualizados. Arcuri (2007) expresa que la identidad se conceptualiza desde la posición de sujeto, desde el quién soy o desde dónde me concibo.

Es importante destacar que uno de los supuestos conceptuales que orientaron el presente análisis es que la identidad es modificable y se encuentra en constante reconstrucción. Por otra parte, Qüesta (2007) manifiesta que la identidad implica: “[...] sentirse parte de un colectivo con historia, memoria, presente y proyecto futuro desde las particularidades personales, grupales o colectivas” (Qüesta, 2007: 65).

En el marco de la investigación de la que se deriva el presente texto,² como resultado del análisis de documentos diversos como los de Lawn y Ozga (2004), Arnaut (1998), Etchevarne y Baloni (2007) y, de la relación con el resto de las categorías que fundamentaron el análisis, se estructuró la siguiente definición operativa de *identidad docente*:

Autoconcepto construido por las educadoras a partir de su narrativa biográfica, integrada en un contexto gremial en el marco de la cultura magisterial, en gran medida determinada por la identidad de género que se refleja en la toma de decisiones con incidencia en la profesionalización; la cual en algunas ocasiones puede ser el origen del desgaste profesional, en razón del intento de los docentes y las docentes de cumplir con los requisitos que el Estado considera necesarios para el magisterio. (López, 2014: 178)

En las narrativas biográficas de las participantes en el estudio, se intensifica y manifiesta la presencia de elementos culturales en las circunstancias relatadas por las educadoras en las que, por una parte, se advierte la influencia del SNTE en la vida magisterial y, por otra, se evidencian las solicitudes de las autoridades de la SEP con el propósito de lograr el control burocrático que establecen las inspectoras,

² López, Sandra. (2014). *Identidades docentes del nivel preescolar en San Luis Potosí: recuperando las voces de jóvenes educadoras*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

directoras y demás funcionarias del nivel que lo representan. En el siguiente apartado se abunda sobre el tema.

CULTURA MAGISTERIAL

El análisis de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales son relevantes en el estudio de cualquier profesión y los referentes a la docencia no son la excepción. Respecto a la cultura magisterial, Etchevarne y Baloni (2007) afirman que es disímil, versátil y cambiante. Además, especifican que los grupos de poder y las propuestas innovadoras de cambio son elementos que concurren para la formación de la cultura magisterial. Se coincide en que las biografías de los integrantes de la cultura magisterial y las particularidades de las relaciones que establecen entre ellos determinan la dirección hacia la que se construye el rumbo de esa cultura. Así, la cultura magisterial adquiere características particulares.

Al respecto, Ornelas (2000) en su texto *Formación docente, ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria* caracteriza a los docentes como integrantes de un gremio, “[...] cuya historia, capital cultural y formación personal se entremezclan con la formación y la práctica profesional en la docencia; con estos elementos interactúan en una institución escolar con condiciones materiales específicas” (Ornelas, 2000: 138). Lo anterior se evidenció claramente en las narrativas de las participantes.

En cuanto al impacto de la cultura gremial en la estructuración de la identidad docente, autores como Lawn y Ozga³ plantean que la identidad colectiva del magisterio se constituye a partir de los discursos oficiales, programas de formación y medios de comunicación dictados por el Estado. Asimismo, que cuando se plantea una reestructuración de la misma, es signo de, “pánico en la gobernación de

³ La postura de Lawn y Ozga (2004) es coincidente con la de Street (2009) que señala la necesidad de un proceso de democratización real del SNTE, lo que considera esencial para, “[...] enriquecer el concepto del maestro, para incluir toda una gama de roles sociales que se derivan del maestro como *educador*, proveedor de un servicio profesional a la comunidad educativa” (p. 13). Un elemento interesante es que estos autores, entre otros, señalan que la identidad del docente en su relación con el Estado ha transitado de una manipulación del segundo mediante el discurso de la identidad nacional a otro diferenciado por los procesos del fordismo y del posfordismo. Cabe recordar que el fordismo y el posfordismo fueron procesos históricos por los que ha transitado o evolucionado el trabajo, como una forma de producir bienes, sin dejar de lado las condiciones salariales y de prestaciones de los empleados.

la educación o una señal de su reestructuración” (Lawn y Ozga: 80). Algunos elementos señalados por los autores se describieron en la narrativa de Consuelo.

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES

En la perspectiva de género es imprescindible el diseño de herramientas analíticas suficientes, “conceptos, categorías, teorías, que permitan entender o, al menos, visualizar algo que antes pasaba inadvertido” (Lamas, 1996: 109) para modificar el orden establecido, lo que permitirá desnaturalizar los procesos que se consideran comunes.

Guzmán y Bolio (2010) en *Construyendo la herramienta de género*, expresan que ante los inminentes cambios que sufre la sociedad y con la incorporación cada vez mayor de la mujer al ámbito productivo, se abre la posibilidad de conocer procesos ubicados en el terreno de lo público y lo privado de la cotidianeidad de las personas, lo que permite también el análisis de las prácticas y discursos que perpetúan los estereotipos que implican elementos que dictan las formas del deber ser de hombres o mujeres (ideas, tipo de trabajo, de acción). El interés por retomar la perspectiva de género como una herramienta alternativa para el análisis de los procesos relacionados con la construcción de la identidad docente coincide, en el caso del presente artículo, con la propuesta de los autores que plantean que dicha perspectiva de género brinda la oportunidad de analizar desde una postura diferente “los fenómenos de la vida cotidiana” (Guzmán y Bolio, 2010: 16).

Heller (1991) considera que la vida cotidiana se puede entender como la “experiencia vital moderna y compartida en la que se basa nuestra intersubjetiva constitución del mundo” (pp. 60-61). Esta definición adquiere relevancia ya que podemos decir que la reestructuración de la identidad de género ha permitido que la vida cotidiana se reestructure a partir de que las mujeres han cambiado la conceptualización de su identidad docente. Luego de considerar que dedicarse al hogar y los hijos era la única opción posible, las docentes están evolucionando en la conformación de una identidad de género con la posibilidad de desarrollarse también en el ámbito público con un mayor control sobre la toma de decisiones sobre su cuerpo y su capacidad reproductora, sobre su formación académica y sus posibilidades laborales. Lo anterior sucedió en un contexto económico, social y cultural que requirió la incorporación paulatina de la mujer al ámbito productivo-laboral.

Bock (1989) en su artículo: "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional", aborda el concepto de género como categoría de análisis que surgió "al concebir a las mujeres como un grupo sociocultural, esto es, como un sexo" (p. 6). La autora coincide con Harding (1987) en que: "Las manifestaciones concretas de la diferencia de género no son las mismas en todas las sociedades, no son universales" (p. 7); y que la variedad de las mismas son incontables. Estableció una diferencia entre los problemas de género y los relacionados con el poder o "jerarquías entre hombres y mujeres", enfatizando la importancia del contexto para la definición del género y diciendo: "[...] depende de él, y como tal debe ser concebida" (Bock, 1989: 8); es decir, que las relaciones de poder entre los géneros dependen del contexto en el que se desarrollen. En muchos escenarios, lo que discrimina a las mujeres es lo diferente, lo que lleva a reflexionar sobre qué derecho se brinda a las docentes de ser distintas, y sobre los estereotipos existentes alrededor de la "naturaleza frágil y centrada en lo emocional" de las mujeres, mismos que desvirtúan el autoconcepto de las docentes.

Bock retoma una cita de Michelle Rosaldo (1980) acerca de que, "se debe entender a las mujeres [...] en términos de relación [con las otras mujeres y con los hombres]" (p. 15). Esto debido a que dichas relaciones están mediadas frecuentemente por estereotipos de género y por relaciones asimétricas de poder. En relación con el poder, en la investigación de la que se desprende este artículo se analizó el estilo de ejercer la autoridad por parte de los directivos de las instituciones donde laboraban las educadoras informantes.

Casanova (1989) explica que a la mujer se le exigen mayores y mejores resultados en su desempeño en todos los ámbitos: como estudiante, como trabajadora; pero que, contradictoriamente, "se le subordina a un papel dependiente caracterizado por la abnegación y el sacrificio" (pp. 9-10). Según la autora, mitos y prejuicios presentes en el *estereotipo de género* implican, "la negación que hace la mujer de su sexualidad, de su cuerpo, de su capacidad de pensar y decidir, situación que propicia una actitud de dependencia y sumisión inicialmente hacia la madre y posteriormente hacia el esposo y los hijos" (Casanova, 1989: 6). Por esta razón, coincido con la postura de Belausteguigoitia (1999) quien destaca que el "vínculo entre los estudios de género y la educación es un híbrido, multi-trans-inter-disciplinario", y que es necesario construir "conceptos de diferencia, separación, límite y frontera" (p. 9).

La relación entre cultura e identidad de género han sido investigadas por diferentes autoras y autores como: Lagarde (1990), Lamas (1996), Gamba (2007), Meza (2007), por mencionar algunos. Por otra parte, están también Dillabough (1999), Morgade (2010), Acker (2007), Burín, M. (2008), Goodson (2004), López, R. (2004 y 2014), Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2008), López P. O. (2008), entre otros, quienes han estudiado el ejercicio de la profesión docente relacionándola con cuestiones de género, reiterando que la exigencia a las mujeres en ocasiones es incompatible con su vida y aspiraciones personales, lo que puede generar condiciones estresantes que impacten el desempeño de las maestras. Ejemplos de lo anterior son los temas de la profesionalización docente y los estándares de calidad y género sobre los que Acker (2007) y Dillabough (1999) señalan que existe una diferencia entre la forma en que viven la aplicación de controles las maestras y la forma en que la viven los maestros.

Acker (2007) denominó como “roles domésticos recreados dentro de la institución” (p. 18), algunas situaciones referidas por sus informantes quienes describieron cómo en las universidades británicas era común que a las docentes se les asignaran, por ejemplo, roles de adjuntas de un investigador varón, aunque en realidad ellas realizaran la investigación. A lo anterior se agregaba un ejercicio del poder androcéntrico, pues los cargos de mayor rango eran sólo ejercidos por varones.

En nuestra propia investigación, observamos que nuestra entrevistada, Consuelo, quien labora en preescolar, destacó en su narrativa circunstancias relacionadas con lo señalado por Acker aunque contradictorias, pues a pesar de que en el nivel educativo de preescolar predomina el género femenino (desde el puesto de mayor nivel en los cargos directivos como es el de jefa de nivel preescolar hasta las educadoras), los cargos directivos son ocupados por hombres, por lo que el ejercicio del poder tiene una carga androcéntrica evidente, según se identificó en las narrativas biográficas que conformaron el objeto de estudio de la investigación.

Por otra parte, desde su formación docente inicial, una educadora requiere desarrollar, para su desempeño posterior, aptitudes intelectuales, académicas e incluso emocionales. Además, cabe señalar que los procesos para incorporarse al sistema educativo oficial o particular pueden implicar grandes periodos de tiempo y condiciones laborales poco favorables. Todos estos son aspectos que pueden verse en el

caso de Consuelo, del cual se presenta a continuación una síntesis de su narrativa biográfica.

CONSUELO

Sus experiencias en la incorporación al ámbito laboral no fueron diferentes de las de muchos otros jóvenes egresados de las Escuelas Normales en este país. En su narrativa, Consuelo señaló que al egresar de la Normal no tuvo suerte para obtener empleo en el sistema educativo oficial, porque su padre no quiso ejercer presión para que le fuera asignada una plaza, ni tampoco optó por jubilarse para que se la heredaran, como suele hacerse entre algunos maestros que tienen hijos que ejercen la misma profesión.

Al concluir sus estudios en la Escuela Normal, Consuelo empezó a trabajar en un colegio particular. Dijo que durante ese periodo aprendió mucho de su experiencia con una compañera a la que le gustaba observar porque la consideraba una persona muy inteligente y porque su trabajo le parecía relevante. Pero Consuelo destacó una característica de aquella primera experiencia: era un trabajo muy individualizado en un grupo conformado por muy pocos niños.

Su trabajo en ese colegio particular fue un empleo temporal en el que sólo se mantuvo durante un semestre. La dueña del establecimiento le solicitó que cubriera doble turno, pues les había ofrecido a los padres de familia el servicio asistencial o de guardería al terminar el horario regular de la escuela. La dueña le pidió a Consuelo brindar este servicio de guardería, pero le indicó que su sueldo no aumentaría, que seguiría siendo el mismo, lo cual Consuelo asumió como una injusticia y optó por renunciar. Esto refiere el abuso del que son objeto durante sus primeras experiencias laborales las educadoras recién egresadas, quienes se enfrentan a opciones de trabajo en las que les ofrecen bajo salario y en ocasiones nulas prestaciones laborales.

Pero ésa no fue su peor experiencia, pues posteriormente a su renuncia y al no encontrar trabajo en ningún lado, Consuelo tomó una decisión tal vez tan atrevida como desesperada:

Me metí a una editorial, entonces me iba a los jardines de niños a vender libros, y a veces me encontraba a mis compañeras. Me sentía un poco mal porque decía: “¿Por qué ando vendiendo libros?” o “¿Por qué no encuentro trabajo?”. No [...] yo no me imaginaba que fuera así, tan peleado, o tanto relajo para conseguir trabajo

en [el Sistema] Estatal o Federal [...], pues hasta en colegios particulares ¡no había lugares! Entonces yo decía: “¡Bueno! Mientras [...]”. De no hacer nada, pues me dediqué a éso, pero no me agradaba mucho. (E3e1-142)

Así, Consuelo inició con un malestar aun antes de empezar su trabajo formal en el sistema educativo oficial, malestar que no refirió como demasiado influyente en su desempeño posterior. Ella subrayó que después de esa experiencia acudió a solicitar empleo a las oficinas de la Secretaría de Educación Pública y a las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en la ciudad de San Luis Potosí, y que quien la acompañaba a esos lugares era su madre (quien era maestra jubilada). Así, después de muchos meses de visitar la instancia sindical, le informaron que su plaza estaba disponible para ella.

Y yo [dije:] “¡Ay, ya está mi plaza!” y luego me dicen dónde era: en Matlapa⁴, una palabra que jamás había escuchado en mi vida, o sea, yo nada más había escuchado que en la Huasteca [...], nada más de Coxcatlán. Ahí estuve un año, pero muchas veces [...] en los puentes⁵ [...] también nos teníamos que quedar a vender.⁶ (E3e1-145)

Al cuestionarle cuáles fueron las reacciones de sus familiares al saber el lugar a donde iría a trabajar (uno de los municipios más alejados de la ciudad capital donde ella vivía), Consuelo señaló que sus padres nunca le dijeron que no aceptara. Ella deduce que fue porque ellos sabían que si no aceptaba corría el riesgo de que nunca más le asignaran otra plaza. Pero aclara que eso es lo que ella supone, pues sus padres nunca le dijeron nada.

Consuelo narró que después de muchas peripecias, llegó a su primer trabajo en Matlapa, en el medio rural, donde se encargó de un

⁴ Matlapa es un municipio del estado de San Luis Potosí. Su nombre deriva del náhuatl *matlaltl*=lugar de redes. Nos refieren que en épocas pasadas en los tiempos de lluvias se formaban alrededor de lo que hoy es el municipio numerosas redes de agua que provenían de los cerros dejando a la vista un hermoso espectáculo. Se considera una versión más que dice que el nombre de Matlapa viene de *matlepoxtle*, sierra que se encuentra entre los límites de Matlapa y la comunidad de Atlamáxtl a una distancia aproximada de tres kilómetros del centro del poblado. *Matlepoxtlé* quiere decir “mano de hierro”.

⁵ En el argot magisterial, la palabra *puente* se refiere a suspensiones de labores programadas en el calendario escolar.

⁶ Al hablar de vender, alude a algunas actividades extra-escolares en las que se organizan venta de productos (kermesses), cuya finalidad es reunir fondos económicos en pro de las escuelas.

grupo integrado por niños de primero y segundo grado de preescolar, al tiempo que atendía las actividades administrativas de la dirección. Pero de esta experiencia señaló que en ninguna ocasión recibió la visita de alguna autoridad administrativa de la SEP.

Comentó que quien era su novio en ese tiempo la apoyó en la decisión que tomó e incluso alguna vez la fue a visitar, pues ella casi no venía a la capital, ya que además de las actividades que tenía que cubrir en la comunidad o en la institución, los costos de transporte eran muy altos. Además, generalmente un maestro tarda mucho en recibir su primer sueldo, sobre todo si es un maestro recién ingresado al sistema educativo; y, efectivamente, así le sucedió a Consuelo, quien tuvo que esperar varios meses para recibir su primer pago. Sin embargo, casi al mismo tiempo llegaron al municipio en que trabajaba otras compañeras de la misma generación, por lo que no recuerda que su estancia en el lejano pueblo haya sido una experiencia dramática. Lo más difícil que señaló de su experiencia en ese lugar, además de sufrir las altas temperaturas que prevalecen en la Huasteca potosina, fue el hecho de haber fungido como directora, pues además de elaborar la papelería (en un jardín de niños que no contaba ni con máquina de escribir), debía trasladarse a otro municipio vecino para realizar trámites administrativos de la escuela en que trabajaba (en horario laboral, porque la inspección no tenía servicio por las tardes). Al respecto comentó:

Porque la verdad ahí sí descuidaba mucho lo del grupo [...] y muchas veces ni planeaba bien [...] y llegaba y les ponía un dibujo u otras cosas. Pensaba que eso no estaba bien y digo, dependiendo del contexto es lo que te tienes que poner a hacer [...]. Pero sí está bien complicado, porque me quedo pensando cómo le hacen las educadoras de los [jardines de niños] federales, muchos son unitarios.⁷ (E3e1-144)

El párrafo anterior brinda la oportunidad de identificar en la narrativa de Consuelo la carga que representa el trabajo administrativo para las educadoras frente a grupo, ya que les consume demasiado tiempo y esfuerzo, mismos que deberían orientarse más bien hacia el trabajo pedagógico acorde con lo establecido en el currículo oficial.

⁷ Los jardines de niños unitarios regularmente se encuentran ubicados en zonas alejadas de las comunidades. Por la poca población infantil que hay, los docentes atienden grupos relativamente pequeños, pero integrados por niños de diferentes edades y consecuentemente de los tres grados escolares, además de estar a cargo de la actividad administrativa de la dirección del plantel.

Pronto, Consuelo pudo cambiarse a un municipio localizado más cerca de la capital, esta vez en un tipo de jardín de niños diferente al anterior, pero con condiciones poco comunes en el sistema que labora, pues funcionaba en doble turno, lo que le brindó experiencias que la ayudaron a ver la educación y su propia labor desde una perspectiva diferente. Consuelo explicó que el proyecto educativo que tenía que desarrollar era para un jardín de niños que estaba por tener su edificio propio, pero la construcción nunca se concretó, por lo que tuvieron que integrarlo en el mismo plantel de otro jardín de niños que ya tenía tiempo funcionando. De modo que su jardín tuvo que desarrollarse en el turno vespertino.

Consuelo describió al equipo de trabajo como pequeño, pues sólo había otra maestra además de ella y la directora que atendía al primer grado. Pero señaló que en ese espacio ella se sentía a gusto con la dinámica escolar y con la forma de trabajo, a pesar de que fue muy complicada la convivencia. Ello se debió a que las educadoras del turno matutino se enojaban por cuestiones insignificantes, lo que evidencia una situación de la cultura magisterial imperante en instituciones que laboran en doble turno, en las que parece que el personal del primer turno es el dueño de las instalaciones. Al respecto, Consuelo comentó:

No se me hizo cómodo trabajar ahí, pero con mis compañeras sí me sentía a gusto. Conocí poco a poco a las dos maestras [...], pero, pues sí, el problema era que compartían doble turno con el jardín de la mañana. Tenía un pedacito para acomodar las cosas, prácticamente no teníamos nada para trabajar con los niños. (E3e2-150)

Entre los aspectos positivos que señaló de este periodo fue que ahí conoció realmente el Programa de Educación Preescolar vigente —el 2004— porque se lo explicaron en amplitud, además de que recordó haberse incorporado a más cursos que tenían la característica de ser accesibles y abarcar temas variados, como el diseño de situaciones didácticas, por ejemplo. También dijo que aprendió a no desesperarse tanto por la distancia, entre otras razones, porque hacía poco tiempo en su traslado a su ciudad de origen, San Luis Potosí, a la que podía ir con más frecuencia a ver a su familia. Y hubo otra atenuante: se cambió de escuela en un año. Al respecto, realizó la siguiente reflexión:

¡Rápido! ¡Sí! Porque de repente hay escritos donde los maestros llegan a crisis. Por ejemplo, en la federación, porque pasan años y años y no los cambian, y para mí

fue relativamente fácil. Pero, en el sistema estatal son cabeceras, no se compara el trabajo de ellos con el de uno. (E3e2-152)

Al tocar el punto referente a la *identidad docente*, señaló que la gente en ocasiones atribuye una serie de características que se supone debe tener una educadora: de cómo es o cómo se supone que debe de ser, qué tan *tierna* es, etcétera, pero que en general se limitan a preguntarle cuántos niños tiene o qué grado atiende. Respecto a lo que ella considera que *deben ser* las características inherentes a la *identidad docente* en el nivel preescolar, señaló lo siguiente:

Más que nada [una educadora debe ser] paciente y activa, porque sí [...] con los niños. Yo decía: “Pues no me imaginaba a nadie que hablara fuerte”. Aunque de repente no sé por qué me desespero cuando veo a una educadora, y yo digo, ¿cómo le hacen caso? Entonces ésas son las dos características que yo pensaba más fuertemente: ser paciente y activa. (E3e1-136)

Posteriormente, un evento casi fortuito ayudó a Consuelo a que su lugar de adscripción fuera en la ciudad en la que ella y su familia vivían. Consuelo expresó que un día recibió una llamada de una ex-compañera de la Escuela Normal, quien le informó que tenía una amiga oriunda del municipio donde ella se encontraba trabajando, y que después de un tiempo de estar en la capital había decidido regresar a su lugar de origen, por lo que le ofrecía una permuta. Consuelo explicó que nunca entendió la situación, ni las circunstancias que llevaron a la educadora a trasladarse constantemente entre la capital y el municipio, pues dijo: “Esa educadora no sé cómo le hacía, pero siempre se estaba cambiando de aquí para allá o viceversa” (*sic*).

Consuelo estaba consciente de que las experiencias antes relatadas la habían ayudado a conocer la realidad de la labor docente frente a grupo, pero sobre todo a conocer el sistema educativo en el que trabajaba, pues señaló que durante el tiempo que estudió en la Escuela Normal nunca conoció un jardín en una situación tan desventajosa como ése, ni siquiera como la de los municipios pobres en los que ya había trabajado. Esto cuestiona los argumentos del Plan de Estudios vigente en esa época respecto a que las prácticas docentes durante la carrera tenían que llevarse a cabo en “condiciones reales de trabajo”. Consuelo comentó al respecto: “Lo que pasa [...] es que en la ciudad yo nunca ha-

bía visto un jardín como éste [...] porque [en nuestras prácticas profesionales] siempre nos llevaban a puros jardines completos”. (E3e3-159)

Se refería a sus experiencias en las jornadas de práctica profesional en la Escuela Normal durante su formación docente inicial, y a la falta de acercamiento a la realidad existente en los jardines de niños de diferentes contextos. Complementó diciendo lo siguiente respecto al plantel donde laboraba al realizar la entrevista:

Y por ejemplo: aquí era todo de tierra, la bodega toda de tierra. Me acuerdo que una vez hicieron una graduación; creo que fue el año en que llegué, una graduación [...], sí, veía muchas cosas diferentes, no me imaginaba, que hubiera jardines ¡así! es zona urbana [...]. (E3e3-159)

Respecto al periodo en que regresó a trabajar a la capital, Consuelo señaló que de inmediato reanudó sus actividades de formación personal y profesional, pues comenzó a hacer ejercicio e inició el aprendizaje de un idioma, el francés, que después suspendió al iniciar los estudios de maestría, pero que retomaría al concluir los mismos.

Sin embargo, incorporarse a un jardín de niños de la capital no representó para Consuelo ninguna situación como las que había experimentado cuando era practicante de la Escuela Normal. Además de las condiciones materiales antes descritas (pisos de tierra, aula prefabricada, etcétera), Consuelo y el grupo a su cargo compartían un salón con otro grupo y su respectiva educadora, lo que implicaba que 50 niños y dos educadoras trabajaran en el mismo y reducido espacio.

Otro factor que Consuelo consideró poco favorable para la labor educativa que desarrollaba fue que realizó la permuta en el mes de enero. Así, llegó al nuevo jardín en febrero. Por lo tanto, había transcurrido la mitad del ciclo escolar y ella se sentía poco familiarizada con los niños, con los docentes y con los aspectos que tenía que integrar en la evaluación de fin de cursos. Ahí comprendió que no es lo mismo trabajar todo el ciclo escolar con un grupo, que incorporarse a él avanzado el ciclo escolar. Además, recordó que las circunstancias antes referidas la hacían sentir: “como [...] ajena en la institución”, pero se consideró afortunada de que la compañera con quien compartía el aula le enseñó, con su forma de ser, la esencia del trabajo colaborativo: “Me enseñó lo que es en verdad apoyarse en el trabajo colaborativo” (E3e2-155).

Lo anterior refiere un proceso de transformación a partir del trabajo conjunto con compañeras respetuosas y colaboradoras en un con-

texto complejo (el trabajo de dos grupos en una misma aula). Al referirse a su *identidad docente*, Consuelo describe como experiencias significativas o procesos determinantes de la misma, lo siguiente: “No, no sé exactamente cuál me haya dejado más elementos, pero yo pienso que es un conjunto de todo [...], pues sí me sirvió mucho la maestría, el trabajo diario (aprendes del trabajo diario) y del contacto con las demás personas [...] y del análisis de lo que haces” (E3e4-403).

No recordó exactamente en qué ciclo escolar comenzó a estudiar una maestría que, desde su perspectiva, incidió en la reconstrucción de su identidad. Pero, al conocer su trayecto y antecedentes, pudiera afirmarse que en este caso sólo se profesionalizaba mucho de lo que Consuelo había construido desde antes. Recordó que se sintió con un poco de carga de trabajo extra, pero que eso no le representó lo que definió como: “un conflicto intelectual”. Al pedirle que valorara el trabajo realizado, expresó lo siguiente:

Como educadora me siento [...] de cierta manera satisfecha y siento más el trabajo como mío [...], no sé [...], como que me sentía [...] como externa, no sé [...]. Sí tenía mi grupo, mi plaza y todo [...], pero no me sentía completamente [...] quizás por lo que ahora puedo trabajar con ellos y lo que puedo lograr con ellos, siento mejor mi desempeño. (E3e4-176,177)

Otro aspecto que afloró durante las entrevistas con Consuelo fue el de la cultura magisterial al hacerse evidente la imagen que de sí mismas tenían las maestras en la soledad de su aula, trabajando sin apoyo del exterior. Al respecto, Consuelo expresó que en la educación (al menos en el sistema en el que ella labora): “Cada educadora sale adelante como puede, ya que cada quien entra a su aula y no se entera de nada más a su alrededor, aunque acontezca en el mismo jardín de niños” (E3e4-176,177).

A pesar de que Consuelo es soltera y tiene una preparación profesional posterior a la licenciatura, algunas de sus frases refieren un desgaste profesional. Entonces, si ella que era soltera al profesionalizarse experimentó desgaste profesional, cabe la pregunta: ¿Qué sucede con las educadoras que no tienen las condiciones para cumplir con todos los requisitos estipulados por la autoridad (tiempo, dedicación y profesionalización continua)?

Relacionado con el tema de la saturación y la construcción del concepto de *buena educadora*, Consuelo expuso que durante el periodo

de realización de las entrevistas tenía que mandar evidencias de las actividades que respondían a los diferentes programas que promovía la SEP, ya fuera desde el DF o desde las instancias estatales. Entonces, afirmó: “Sí, satura un poco, por ejemplo, que tengas que aplicar alguna actividad y tener que entrelazarla con la situación didáctica que trabajamos ¡al mismo tiempo!”. Aunque dijo que no se trataba únicamente de aplicar lo que solicitaban los programas, porque existían casos de niños que denominó “muy específicos” con los que había que realizar actividades casi individuales, que no se podían integrar en lo que solicitaban las autoridades, por lo que concluyó al señalar que: “Ese tipo de cosas no están consideradas en las evidencias que piden las autoridades”. Trató de suavizar el comentario de la siguiente forma:

Sé que ellas [autoridades del jardín de niños y de la Secretaría de Educación Pública] no lo piden (porque muchas cosas vienen desde México, o sea, son nacionales), pero yo sí, yo digo que así consideran que eres una buena educadora [...], pues al atender a las disposiciones de ellos, pero sí, sí me desespera, sí [ríe]. A veces me pone de malas porque, es que, ¡no hay flexibilidad en nada! Bueno, sobre todo de parte de nuestra inspección, porque hay otras inspecciones que yo no sé cómo le hacen o qué pasa, o si ni siquiera se enteran, no sé [...]. Sí, sí lo hemos platicado, pero, pues ¡no!, nunca llegamos a nada, porque pues, como le digo, son programas nacionales y es que [dicen]: “Se tiene que hacer todo [...] tienes que hacer todo lo que dicen cada mes” [...] este [...] y nosotros así es que algunas cosas las implementamos, porque consideramos que serán buenas para nuestro grupo, también de acuerdo a las situaciones, pero no como nos dicen ¡no! que “se tiene que hacer todo”. (E3e4-416, 417)

Durante las entrevistas fueron múltiples las ocasiones en las que varias maestras señalaron que no eran tomadas en cuenta sus opiniones, lo que a largo plazo provoca que asuman una *identidad docente* sin voz ni voto, ellas no existen como sujetos importantes en el contexto escolar. Al respecto, Goodson (2004) señala que el descuido por parte de las autoridades de la dimensión humana y personal puede provocar en los docentes: “El desespero y desencanto que llevan a practicar una enseñanza mediocre [...]” (pp. 2-3).

Por otro lado, la *profesionalización* tiene diferentes vías para realizarse y, en el caso de Consuelo, la conjunción lograda a partir de los *estudios de maestría*, el efecto positivo del intercambio realizado durante el *trabajo colaborativo* y los espacios de reflexión promovida en los *cursos del sistema* educativo al que pertenece, la llevaron a darse cuenta de la

importancia de las *consignas*⁸ en el trabajo docente. Sus reflexiones y conocimientos se construyeron a partir de estas experiencias y cursos.

Pero no todo es miel sobre hojuelas en la profesionalización. Consuelo señaló que a pesar de tener los referentes teóricos y saber qué proponer en la práctica, en las actividades cotidianas había momentos de duda. Por ejemplo, en las acciones relacionadas con “La resolución de problemas”, porque consideraba que eran complicadas. Pero en su experiencia, al planearlas y aventurarse a ponerlas en práctica, se dio cuenta de que sí había alcanzado los propósitos iniciales, pues los niños habían logrado “fijar su atención, escuchar o atender las indicaciones”, y al final se dio cuenta que sí habían entendido qué era lo que tenían que hacer.

Un ejemplo del que habló Consuelo se refirió a promover una actitud *indagativa* en los niños que no trataba de buscar recetas, y que además evidenciaba su *identidad docente* centrada y matizada por la *profesionalización* de su trabajo docente. El ejemplo fue el siguiente:

En el cuadernillo que leí no vienen así las cosas, yo las subrayo y ya le pongo SD (Situación Didáctica), o sea, cuando encuentro una idea le pongo SD, y ya la desarrollo. No vienen explícitas, que venga así la situación, no, ¡no viene! O sea, yo trato de leer y [...] y de ver qué me puede servir para aplicarla [...]. (E3e5-425)

Respecto al proceso de reconstrucción de la *identidad docente* desde la otredad, señaló que sí le preocupaba cómo la vieran y clasificaran tanto sus compañeros como los padres de familia, pues comentó que no le gustaría que tuvieran una imagen negativa ni de su persona ni de su labor docente, porque sí le interesaba su trabajo. Fue enfática al señalar que no había libertad de acción para las docentes, pero sí eran juzgadas y recibían muchas etiquetas.

Es fácil concluir que la *identidad docente* que las autoridades esperan encontrar en las aulas es la de una docente *pasiva* que acate sumisamente las indicaciones, pues si no lo hacen así son mal vistas. Dice Consuelo: “Sí, pero también, o sea, si lo llegáramos a hacer [no acatar las indicaciones sumisamente] también es problema, porque no nada más es bajo nuestro riesgo, sino que también se molestan o [te dicen]: “¡Ya eres grillero!” o “¡no haces caso!” ¿Sí me entiende?” (E3e6-437).

⁸ Consigna es el nombre que se da al conjunto de indicaciones que una educadora da a los niños del grupo y mediante la que se espera establezca situaciones que problematicen cognitivamente a los niños alrededor de alguna circunstancia o actividad.

Al referirse a los estilos de *identidad docente* en las inspectoras, señaló que una cualidad de su inspectora es que asiste a los cursos a estudiar igual que las docentes frente a grupo, que siempre está presente en las actividades académicas y que está al pendiente de las escuelas. También dijo que la mayoría de las inspectoras de las otras zonas no hacen nada, o sea, ni les interesa: “No, no estudian, no, no, no [...] se comportan como una más, entonces también como que dejan más libertad, son sus ventajas [ríe]” (E3e6-439).

Así, Consuelo señaló que la identidad que ella cree se espera por parte de las autoridades es la de una “docente pasiva” que acate sumisamente sus indicaciones, pues si las maestras no lo hacen así son mal vistas. El concepto de *soldado raso* lo utiliza Consuelo para describir la forma en que considera que las inspectoras ven a una educadora frente a grupo.

Pues la interacción [entre inspectores y educadoras] es como muy lejana, así como muy vago todo [...]. Pero, ¿cómo nos ven? Pues como sus soldados. Como [...] ¿qué vamos a hacer?, pues sí... Lo que ellos dicen. (E3e6-443)

Como ejemplo de las contradicciones entre un programa de trabajo y las verdaderas condiciones de trabajo en los jardines de niños, Consuelo señaló que al final del ciclo escolar anterior les mandaron una lista de material y que ella no estaba en contra de la persona que había hecho esa lista, pero que sería interesante que esa persona también asistiera a los cursos y que leyera el programa, porque sólo pedía: “¡Puro papel, o sea, puro papel!” (E3e4-419).

Yo no sé por los demás, pero, en particular, en mi caso, como que [...] empiezo a hacerme apática a ciertas circunstancias, a ciertos materiales, pero si no hay material, pues trabajo con lo que tengo y ¡ya! No me acerco a ese tipo de cosas. Ésa es mi reacción. (E3e3-163)

SÍNTESIS

Consuelo es una joven educadora que ha sido descrita como serena (así lo hicieron las compañeras con quienes más convive) y adaptable fácilmente a las circunstancias. Sus antecedentes escolares (educación básica y media superior) estuvieron enmarcados en instituciones de sostenimiento particular, lo que ha contribuido a que no haya na-

turalizado en su perspectiva elementos de la cultura de las instituciones oficiales (en las que se insertó primero como estudiante y posteriormente como trabajadora). Es integrante de la primera generación de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999, al igual que la maestría, y cursó estos estudios en una institución oficial (BECENE). Entre los idiomas que ha estudiado se encuentran el inglés y el francés y ha complementado su formación con clases de música (toca el piano). Ella considera que esta última actividad ha contribuido en su carácter e incluso en la capacidad de centrarse en el análisis teórico cuando era estudiante.

Me tranquilizaba porque era [escuchar] pura música clásica y todo ese tipo de música, entonces al momento de que tenía que hacer mis trabajos, yo ya había tocado el piano un rato después me ponía a hacer mis trabajos y después regresaba, porque eso sí tengo, no acabo una sola cosa. Si tengo varias cosas que hacer, ahí voy en círculo a hacer un poco de todo. (E3e1-139)

Consuelo describe en su narrativa la manera en que su padre (maestro de la BECENE y trabajador de los dos sistemas educativos) la aconsejaba, pero sin hablar con personas que pudieran influir para que ella fuera aceptada en la Normal o para que consiguiera trabajo en el sistema educativo estatal. Por otra parte, Consuelo describe en su relato todas las actividades que tuvo que desempeñar antes de tener acceso al Sistema Educativo en el que actualmente labora y que la tuvieron en un periodo de crisis profesional y personal. Además, narra la experiencia de haber cursado una maestría con enfoque profesionalizante que la acercó a los referentes teóricos del Programa de Educación Preescolar vigente.

En el momento de la entrevista, Consuelo contaba con cinco años de servicio en el sistema educativo y cumplía ocho de haber egresado de la Normal. Trabajó en el medio rural y después en un plantel que tenía doble turno, desempeñándose en el vespertino (casi inexistente en el nivel de preescolar). Posteriormente, llegó al jardín de niños en el que laboraba al momento de realizar la entrevista. Allí, Consuelo compartió con otra educadora y su grupo de 25 niños (la misma cantidad que el suyo), un aula de material prefabricado (escasas o casi nulas en el contexto en el que labora).

Respecto a las características de su trabajo descritas durante la narración, Consuelo refirió experiencias educativas innovadoras sus-

tentadas en los referentes teóricos del Programa de Preescolar y su discurso estaba integrado por conceptos y referentes teóricos que ella había elegido durante el diseño de situaciones didácticas que había implementado con sus alumnos. El trabajo educativo referido da cuenta de una sistematización, organización, planeación general y específica, centrada en las características de sus alumnos. Además, a lo largo de las entrevistas, Consuelo señaló en diversos momentos una preocupación por el desempeño de algunos alumnos, sobre todo por aquellos que tenían alguna necesidad educativa especial, recordando con amargura que ante el primer caso de esta clase que había tenido a su cargo no había emprendido ninguna acción particular y que tampoco había contado con el apoyo del jardín de niños en el que trabajaba.

Respecto a las condiciones de trabajo, Consuelo señaló que en ellas imperaba la rigidez y la falta de comunicación en la relación entre las autoridades y sus subordinados; así también, la imposición de una manera precisa de elaborar los reportes administrativos y las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos, contando con recursos limitados para trabajar con ello.

En relación con sus expectativas laborales, Consuelo dijo en su relato que no se sentía atraída por los cargos administrativos, aunque también dijo que no estaba segura de querer estar todo el tiempo al frente de un grupo. Al igual que otras participantes en este estudio, Consuelo identificó a los puestos administrativos con las educadoras de cierta edad, o bien, como privilegios obtenidos.

A mí no me llama la atención un puesto administrativo o estar metida en una oficina, me desespera mucho, como que no es lo mío. Sí me gustaría seguir atendiendo grupo o, si se da la oportunidad, estar directamente en una USAER [Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular]. (E3e6-445)

En relación con su proyecto de vida personal, Consuelo señaló que sí le interesa formar una familia, pero se mostró escéptica al respecto, pues considera que en un número considerable de relaciones de este tipo existen infidelidades por parte de los varones, así como una actitud permisiva de parte de las mujeres, actitud que no estaba convencida de querer asumir. Podemos considerar que la narrativa biográfica de Consuelo es un llamado a creer que hay educadoras que sin ser súper maestras tienen un claro compromiso con su labor educativa.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los resultados obtenidos de la investigación en la que participaron cinco docentes –entre las que se encontraba Consuelo–, se concluye que la identidad docente es un elemento que se estructura a partir de circunstancias históricas y sociales, así como personales y colectivas que se combinan y actualizan en todo momento. Se trata de procesos históricos que responden a las condiciones específicas de un periodo de tiempo y a los contextos en los que se desenvuelven las entrevistadas.

Consuelo relacionó la identidad docente con el concepto de buena educadora. Ahora bien, ¿qué se entendía por este concepto? La definición varió según quién la estuviera calificando como buena educadora o no. Por ejemplo, las autoridades consideraban que una buena educadora era la que cumplía con todos los requerimientos administrativos y pedagógicos establecidos, siempre y cuando lo hiciera sin “alzar la voz” y sin increpar a la autoridad, convirtiéndose en un *soldado raso*.

Este concepto de educadora como callada y sumisa, así como la de *soldado raso*, coincide de alguna manera con su ubicación en el organigrama institucional, así como con la idea que tienen algunas autoridades educativas de que las educadoras, en la práctica, no pueden tener voz ni voto en la toma de decisiones educativas, pues son consideradas como burócratas, o bien, se les adjudican características que las infantilizan y se les considera como personas sin capacidad de análisis o libre albedrío capaces de manifestar opiniones de valor.

Desde la perspectiva de Consuelo, hay sucesos que se volvieron para ella en una referencia obligada al describir los momentos cruciales en los que había reconstruido su identidad. Estos sucesos se evidenciaron en la información empírica que sustenta el presente artículo. Es posible decir que en el momento en que se realizó la entrevista, su identidad docente transitaba hacia un modelo diferente, ya que ella cuestionaba los elementos tradicionales de ese rol y tomaba decisiones que implicaban participar en actividades de profesionalización, así como invertir tiempo en el análisis y reflexión de su propia práctica docente.

A diferencia de esta realidad dinámica del rol docente en el caso de Consuelo, podemos observar que el Estado, como empleador, parece partir de la idea de una identidad docente estática que sólo se “moldea” a partir del currículum oficial y de la intervención de los for-

madores de docentes, sin considerar los elementos de personalidad y contexto que rodean a cada uno de ellos.

Respecto a los rasgos de la identidad docente, según el Plan de Estudios 1999 de la educación preescolar en las Escuelas Normales que son considerados como estáticos, es posible decir que, por el contrario, la identidad docente es una construcción relacional que está permeada por la subjetividad de las educadoras entrevistadas y no únicamente deriva de un concepto romántico de la educadora de preescolar. En el ideario del colectivo magisterial, según lo observado en esta investigación, durante la formación docente y aun en el ejercicio de la profesión, la identidad docente carecía de una conciencia de género, mientras que en la experiencia subjetiva de la entrevistada, no era así.

Consuelo definió su identidad docente a partir de referentes teóricos coincidentes con los currículos vigentes en el momento de la entrevista. Refirió que las autoridades, tomaban decisiones que consideraban a las educadoras como infantiles e incapaces de analizar, cuestionar e implementar creativamente las propuestas curriculares vigentes. Consuelo advirtió que las autoridades conceptualizan la identidad de las docentes del nivel preescolar como simples aplicadoras de planes y programas.

Es posible afirmar que el concepto de identidad docente permite una mirada diferente sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero es un concepto que ahora está matizado e influenciado por la identidad de género. En el caso de Consuelo se partía de la pregunta sobre la relación entre la identidad docente y la identidad de género. Puede decirse que, en el caso de esta maestra, se observó una incipiente identidad de género alternativa, ya que tomaba en serio su profesión, más allá de sólo aspirar a un rol de género tradicional como madre y esposa. Además, se mostró en varias ocasiones como resistente a la autoridad tradicional, manifestando una adaptación creativa en su trabajo profesional, ya que evidenció una mayor conciencia de sus obligaciones y derechos como docente e, incluso, en algunos momentos, mostró resistencia ante las autoridades y sus intentos de imponerle decisiones, pues Consuelo no se asumía únicamente como ejecutora de programas, por lo cual partía de la idea de que podía increpar a la autoridad. Además, Consuelo contaba ya con una maestría y dedicaba buena parte de su tiempo a su preparación académica permanente y a su desarrollo profesional y docente, todo con una incipiente conciencia de género.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (1998). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor, Paidós- Homo Sapiens.
- _____ (1998). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Argentina: Cuadernos de Formación Docente. Universidad de Rosario.
- Acker, S. y Dillabough J. (2007). Women "Learning to Labour" in the "Male Emporium": Exploring Gendered Work in Teacher Education, en revista *Gender and Education.*, Vol. 19, No. 3, Mayo, Canadá: Universidad de Toronto y Universidad de la Columbia Británica. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250701295460> (revisado 22 de septiembre de 2011)
- Aguado, J. C. y Portal A., M. A. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. Revista *Alteridades*, año 1, Núm. 2. ISSN 01 88-0701, México: UAM (Iztapalapa).
- Alonso G., C. (2004) La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico en: *Caleidoscopio*, revista semestral, año 8, núm. 16, Ags., UAA.
- Arcuri, A. L. (2007). Trabajo colaborativo en la formación docentes: relato de una experiencia, en Duhalde, M. A. (Coord.). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión*. México: SEP.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: PUEG, UNAM.
- Berger, M. y Luckmann. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Biddle, Goodson, B. J. (1997). *La enseñanza y los profesores I*. Holanda: Ediciones Paidós, SAICF.
- Bock, G. (1989). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional, en *Historia Social* (1991), núm. 9, Universidad de Valencia, Instituto de Historia Social, pp. 55-77.
- Bolívar, A., et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Burín, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización, en *Anuario de Psicología*. Vol. 39, nº 1. [en línea] Universidad de Barcelona.
- Casanova, M. P., et al. (1989). *Ser mujer*. México: UAM, Sección de producción editorial.

- Cattonar (2001). En Bolívar, A; Fernandez C., M.; Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial, en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), art. 12. Recuperado de: <http://www.qualitative.research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>.
- Chapato, M. E. y Errobidart, A. (Comp.). (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Da Silva, T. (1998). *La poética y la política como representación*. Argentina: Cuadernos de Pedagogía Rosario, N° 4.
- Dillabough, J. (1999). Concepciones y políticas de género del maestro moderno: mujer identidad y profesionalización. *British Journal of Sociology of Education*; vol. 20, No. 3, 1993.
- Etchevarne, A. E. y Baloni, M. M. (2007). Identidad, formación docente, inclusión... una tarea de todos, en Duhalde, M. A. (Coord.) (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Gamba, S. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismo*. Argentina: Biblos.
- Goodson, I. F. (Ed). (2004). *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Guzmán R., G. y Bolio M., M. (2010). *Construyendo la herramienta. Perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Harding, S. (1987). ¿Is there a Feminist Method?, en Harging, S. *Feminism and Methodology*. [en línea] E. U.: Bloomington/Indianapolis. Indiana University Press.
- Harf, R., Pastorino, E., et al. (2004). *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Facultad de Filosofía y Letras. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Lamas, M. (Comp.). (1996). La antropología feminista y la categoría de género, en *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, UNAM.

- Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación docente. Identidad y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- López R., S. (2004). *La formación de los docentes del nivel preescolar como un compromiso compartido*. Tesis de maestría. México: UPN.
- _____ (2014). *Identidades docentes del nivel preescolar en San Luis Potosí: recuperando las voces de jóvenes educadoras*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Losso, M. y Romero, T. (2007). Maestras jardineras: producción de identidad desde la formación docente inicial, en Duhalde, Miguel A. (Coord.). (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Marina, Vilte (Equipo de investigación de la escuela) (2007). La identidad de los educadores que hacen investigación educativa, según sus propias representaciones sociales, en Duhalde, Miguel A. (Coord.). (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Martínez B., J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.
- Mercado C., E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México: Plaza y Valdés.
- Meza M., C. (2007). *Narradoras centroamericanas contemporáneas. Identidad y crítica socioliteraria feminista*. México: UAA.
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México, DF: UNAM.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ornelas T., G. E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: UPN.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, en *Revista de Tecnología Educativa*. Suiza: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra.
- Qüesta, G. (2007). Identidad de los Institutos Terciarios, en DUHALDE, Miguel A. (Coord.). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Ramírez G., M. de los D. y Padilla G., L. E. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*. México: UAA.
- Rivas F., J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento, en: Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación*

educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rueda B., M. (1991). *La identidad de la práctica educativa a nivel medio superior y superior.* México: DIE-CINVESTAV.

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004.* México: SEP.

_____ (1999) *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.* México: SEP. 